

Pädagogische Zeit- und Streitfragen.

Flugschriften

zur

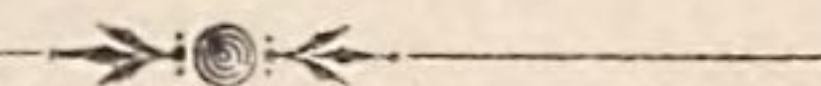
Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen
der Gegenwart.

Herausgegeben

von

J o h a n n e s M e y e r.

— **== Siebenter Band. ==** —



Gotha.

Verlag von Emil Behrend

1895.

Inhalt.

- Dr. Paul Bergemann**, 1. Oberlehrer am pädagog. Universitäts-Seminar in Jena, **Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik.**
- Fr. Regener**, Seminarlehrer in Braunschweig, **Schopenhauers Ansichten über Erziehung.**
- Dr. Paul Bergemann**, 1. Oberlehrer am pädagog. Universitäts-Seminar in Jena, **Zur Klarstellung des Begriffes der Apperzeption.**
- H. Kasten** in Coeslin, **Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Sein Leben und seine Schriften.**

Die evolutionistische Ethik

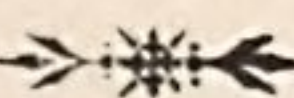
als

Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik.

Von

Dr. Paul Bergemann,

Erstem Oberlehrer an dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena.



Wiesbaden,

Verlag von Emil Behrend

1894.

In deinem Geist
 Und Herzen jeder regende Gedanke
 Und Fertigkeit, Gewöhnung, Schlufs und That,
 (Ein Triebwerk, das du ühend selbst nicht kennst)
 Jedwedes Wort der Lippe, jeder Zug
 Des Angesichtes ist ein fremdes Gut,
 Dir angeeignet doch nur zum Gebrauch.
 So immer wechselnd stets verändert schleicht
 Der Eigner fremden Gutes durch die Welt.
 Er leget Kleider und Gewohnheit ab,
 Verändert Sprache, Sitten, Meinungen,
 Wie sie der Zeiten rastlos gehender Schritt
 Ihm aufdringt, wie die grofse Mutter ihm
 In ihrem Schofse bildet Herz und Haupt.

Herder

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort	VII
Einleitung	I
Erstes Kapitel: Begriff und Wesen des Evolutionismus überhaupt und der evolutionistischen Ethik im besonderen	7
Zweites Kapitel: Kritik der Ethik Hartmanns und Wundts . . .	21
Drittes Kapitel: Die evolutionistische Ethik als die Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik	35
Schlufs	71

Einer teuren Freundin,

welche philosophischen und pädagogischen Fragen
ein lebhaftes Interesse und feines Verständnis entgegenbringt,

in Verehrung und Dankbarkeit

gewidmet.

Einige technische Fragen

Welche Aufgabenstellung hat die technische Frage?
Die technische Frage ist eine Frage, die sich auf die
technische Ausführung eines Gegenstandes bezieht.

Die Bedeutung der technischen Frage

Die technische Frage ist eine Frage, die sich auf die
technische Ausführung eines Gegenstandes bezieht.
Sie ist eine Frage, die sich auf die
technische Ausführung eines Gegenstandes bezieht.

V o r w o r t.

Durchdrungen von der Wichtigkeit und der Bedeutung einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik, zugleich aber überzeugt, daß die moderne, von Herbart ins Leben gerufene wissenschaftliche Pädagogik infolge der Entwicklung, welche dieselbe in den letzten Jahrzehnten durchgemacht, eine Gestalt angenommen hat, zu welcher die ihr von Herbart gegebene und noch immer festgehaltene philosophische Grundlage nicht mehr als passend und ausreichend angesehen werden kann¹⁾, hat der Verfasser dieser Abhandlung den Versuch gewagt, in der evolutionistischen Ethik eine für den jetzigen Standpunkt der Pädagogik motivationskräftige moralphilosophische Unterlage nachzuweisen. Er bittet, das Gebotene mit unbefangenen Blick und Sinn zu prüfen und es als den Ausdruck eines wahren und tiefen Interesses zu betrachten, welches er einer Wissenschaft entgegenbringt, von deren eminenter Bedeutsamkeit man sich, freilich langsam genug, zu überzeugen beginnt.

Die Pädagogik als Kunst hat allerdings schon lange richtige Schätzung und Würdigung erfahren, oft genug auch Überschätzung, die Pädagogik als Wissenschaft dagegen hat sich mühsam und Schritt vor Schritt Anerkennung erkämpfen müssen, die ihr auch heute noch von vielen, Gelehrten und Ungelehrten, versagt wird. Vielleicht liegt der Grund zu dieser Mifsachtung eben darin, daß ihre Vertreter sich noch nicht

¹⁾ Daß die Herbartsche Grundlegung der Erziehungslehre mindestens der Modifikation bedürftig sei, erkennt auch Willmann an (vgl. Didaktik etc. I. Braunschweig 1882 besonders S. 39 und S. 91).

haben entschließen können, das bisherige, wie gesagt, nicht mehr ausreichende Fundament gegen ein neues zu vertauschen, welches dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft mehr entspricht. Diese Arbeit will daher einen Weg zeigen, dessen Betreten für die Pädagogik von Nutzen sein dürfte; sie will eine Anregung geben, in der bezeichneten Richtung weiterzugehen, damit die Pädagogik nicht bloß als Kunst, als Technik, sondern auch als Wissenschaft sich vervollkommne, sich fortentwickle und so die ihr gebührende Anerkennung aller sich erringe.

Den Förderern seiner Arbeit, vornehmlich seinem hochverehrten Lehrer in der wissenschaftlichen Pädagogik, Herrn Professor Dr. W. Rein in Jena, sagt an dieser Stelle seinen ergebensten Dank

Jena, Ostern 1894.

der Verfasser.

Einleitung.

Der Theorie geht die Praxis voraus; die Mutter der Wissenschaft ist die Erfahrung. Absolute Theorie, so können wir ein bekanntes Wort des großen Königsberger Denkers, des kritischen Begründers der modernen Philosophie, variieren, ist leer, ja überhaupt unmöglich. Freilich bloße Empirie genügt auch nicht: dieselbe ist blind und weit davon entfernt, das zu sein, was wir unter Wissenschaft verstehen. Sie ist das Rohmaterial, aus welchem nur eines geschickten Baumeisters Hände ein stattlich Gebäude zu errichten vermögen. — Ein solcher Baumeister war auf dem Gebiete der Pädagogik Johann Friedrich Herbart. Lange Zeit hindurch, Jahrhunderte, ja Jahrtausende lang, hat es nur eine pädagogische Praxis gegeben, betrieb man der wichtigsten und bedeutungsvollsten Geschäfte eines, das Geschäft der Erziehung, des Unterrichts, nur nach einem bloßen empirischen, ungesichteten Regelsammelsurium — oft genug hatte man auch das nicht einmal — und noch in der neusten Zeit, noch in unseren Tagen giebt es genug Leute, die sich Pädagogen nennen und doch ihre Kunst betreiben, wie der Koch das Kochen: nach gewissen, wohl fabrizierten Rezepten, ohne sich Rechenschaft zu geben über das »Warum«, ohne auch nur das Bedürfnis zu fühlen, nach dem Grunde ihres Thuns zu fragen — und an pädagogischen Rezeptbüchern fehlt es ja diesen »Pädagogen« auch nicht gerade. — Aber glücklicherweise nimmt die Zahl solcher Leute doch von Jahr zu Jahr immer mehr ab; denn, wie schon angedeutet, und wie ja allen Wissenden bekannt ist, mangelt es uns heutzutage nicht mehr an einer pädagogischen Theorie, an einer »Pädagogik als Wissenschaft«: wir haben eine solche seit Herbart und durch

ihn. Freilich, es wäre ungerecht und hiefse, sich den Vorwurf historischer Unkenntnis zuziehen, wenn man nicht anerkennen wollte, daß auch vor Herbart bedeutende Männer, hervorragende, ja hervorragendste Köpfe ihrer Zeit und ihres Volkes, sich der Mühe unterzogen haben, der Pädagogik zu einer wissenschaftlichen Grundlage zu verhelfen, von der bloßen Empirie zur pädagogischen Theorie fortzuschreiten — statt so mancher sei hier nur Comenius' gedacht — aber wie spärlich sind doch diese Versuche und wie unbeholfen! Einzelne, nur vorübergehend die herrschende Nacht erleuchtende Lichtfunken. — Auch Kant, den wir modernen Philosophen, selbst wenn wir uns nicht Kantianer nennen, als den „*alter conditor philosophiae*“ preisen, hat bei all seiner Vorliebe für die Pädagogik und für die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit — man denke nur an das lebhafteste Interesse, welches er dem Dessauer Philantropin entgegenbrachte.¹⁾ — und trotz seiner kleinen, im Jahre 1803 von Rink herausgegebenen Schrift²⁾ der Pädagogik nicht zu dem verholfen, was ihr not that: zu einer wissenschaftlichen Grundlage. Aber eines war doch erreicht: die Verbindung der Pädagogik mit der Philosophie, bisher, trotzdem ein Montaigne, ein Locke³⁾ sich auch mit pädagogischen Untersuchungen beschäftigt hatten, freilich dabei mehr einem bloßen Oppositions-Gelüste — die Schäden des Schul- und Erziehungswesens ihrer Zeit konnten so hell blickenden und geistreichen Männern ja nicht entgehen und mußten ihre schärfste Polemik herausfordern — als der Überzeugung von der Notwendigkeit einer philosophischen Begründung für die Pädagogik folgend, nicht hergestellt, war jetzt doch wenigstens angebahnt. Die Philosophie aber ist ja die wissenschaftliche Grundlage, welcher die Pädagogik bedarf, soll sie selbst als Wissenschaft gelten können. Kein Einsichtsvoller verschließt sich heutzutage dieser Überzeugung,⁴⁾ die zuerst klar ausgesprochen zu haben eben Herbarts Verdienst ist. »Pädagogik als Wissenschaft«, sagt er,⁵⁾

¹⁾ Vgl. seinen Aufruf »An das gemeine Wesen« in der Königsberger Zeitung vom Jahre 1777, wieder abgedruckt in Raumers »Geschichte der Pädagogik« (3. Auflage. Stuttgart 1857, II. S. 228 ff.).

²⁾ Vgl. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker: »Immanuel Kant, Über Pädagogik« etc. ed. Vogt (Langensalza 1883).

³⁾ Die pädagogischen Theorien der antiken Philosophen, eines Platon und Aristoteles, eines Plutarch und Lukian (von Samosata) kommen erst recht nicht in Betracht; denn von einer philosophischen Begründung derselben in unserem Sinne ist dabei gar keine Rede.

⁴⁾ Vgl. auch Ziller, Allgemeine Pädagogik (III. Aufl. ed. Just. Leipzig 1892). § 6: Das Verhältnis zwischen der Theorie und Praxis der Erziehung (S. 39 ff.) und Waitz, Allgemeine Pädagogik (II. Auflage ed. Willmann. Braunschweig 1875). § 2: Die Pädagogik als Kunst, die pädagogische Erfahrung und ihr Wert (S. 24 ff.).

⁵⁾ Umriss pädagogischer Vorlesungen (ed. Wendt). Einleitung § 2.

»hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie.« Und das Verhältnis der Pädagogik zu diesen beiden philosophischen Disziplinen bestimmt er näher dahin, daß die Psychologie den Weg, die Mittel und die Hindernisse der Bildung, die praktische Philosophie — oder wie wir besser sagen würden: die Moralphilosophie — aber deren Ziel zeige. — Sollte es einen Pädagogen, der mit Ernst und Eifer seinem schweren und doch so schönen und idealen Berufe obliegt, geben, der die Wichtigkeit der Psychologie, die Notwendigkeit eines eingehenden, intensiven psychologischen Studiums für sein Fach nicht zugestehen wollte? Wir glauben, wir hoffen es nicht; wenn sich aber dennoch einer finden sollte, so können wir nichts Besseres thun, als ihn auf des Meisters Worte hinweisen¹⁾: »Nun hängt zwar der pädagogische Plan ursprünglich ab von der Festsetzung des Zwecks der Erziehung, und dieser von der praktischen Philosophie. Allein sobald man dem Werke auch nur in Gedanken näher treten will, ist es unvermeidlich, zur Psychologie sich zu wenden« — und: »Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre.« Freilich, eine solche Psychologie besitzen wir noch nicht, eine solche hat auch Herbart uns nicht gegeben, eine solche ist überhaupt nur ein Ideal, das, für Menschen ewig unerreichbar, in himmelhohen Fernen schwebt; aber was wir besitzen, das ist eine psychologische Wissenschaft, die, aus unscheinbaren Anfängen entstanden, sich ununterbrochen fortentwickelt und schon jetzt staunenswerte Resultate uns an die Hand giebt. Und mit diesen Resultaten muß der Erzieher der Jugend vertraut sein und muß mit den fort und fort neu auftretenden sich bekannt machen; bloßer psychologischer Dilettantismus, bloße empirische Menschenkenntnis genügt nicht, »um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hierdurch verlieren allmählich die Abstraktionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.«²⁾

Nicht minder wichtig als die Psychologie ist für den Pädagogen die Moralphilosophie; denn aus ihr ist, wie schon gesagt, das Ziel der Erziehung abzuleiten.

In der Sittenlehre müssen ja die höchsten Gesichtspunkte des Wollens und Handelns, »die moralisch wertvollen Objekte oder die ethischen Güter, die bestimmenden Urteile über das Gute und Böse, die sittlichen Zwecke innerer und äußerer

¹⁾ Herbart, Allgemeine Pädagogik. Werke ed. Kehrbach. II. (Langensalza 1887). S. 9.

²⁾ Herbart, Umriss etc. Einleitung § 2. Anmerkung.

Thätigkeit« verzeichnet sein. Deshalb hat sich an sie der Pädagoge zu wenden, um die Zwecke der Erziehung zu finden, »indem mit Recht angenommen wird, daß eine Erziehung ohne Rücksicht auf das Sittliche ihren Namen nicht verdienen würde.¹⁾ — Ist die wissenschaftliche Pädagogik genötigt, von der Ethik sich Rat zu erholen, so türmen sich hierbei allerdings nicht unbedeutende Schwierigkeiten auf, Schwierigkeiten noch größer, als die sind, welche entstehen, wenn man fragt: »Auf welche Psychologie soll sich die Pädagogik stützen?« Denn auf dem Gebiete der psychologischen Forschung ist man wenigstens auf dem Wege zur Einigung begriffen; aber auf ethischem Gebiete stehen die verschiedensten Anschauungen noch ziemlich schroff einander gegenüber, und man denkt vorläufig noch gar nicht an irgend welche Vermittelung der Gegensätze. An welche Ethik nun soll sich die Pädagogik wenden; in welcher Form von Ethik soll sie ihre Begründung suchen? »Soll sie«, fragt Rein in seiner Pädagogik im Grundriss,²⁾ »mit Schleiermacher es aufgeben, an eine bestimmte Ethik sich anzuschließen, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gebe, so daß sie wohlthue, sich mit einer allgemeinen, untergeordneten Antwort zu begnügen?« Rein verneint diese von ihm aufgeworfene Frage ganz entschieden — und wir mit ihm. Dann freilich trennen sich unsere Wege; denn der genannte hervorragende Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik findet in dem ethischen Systeme Herbarts die gesuchte Grundlage; wir aber glauben, dieselbe anderswo gefunden zu haben. — Wir können ebensowenig Herbarts Moralphilosophie wie seine Psychologie als geeignet ansehen, um die Basis der wissenschaftlichen Pädagogik zu bilden. Hinsichtlich der Herbartschen Psychologie sagen wir zwar mit H. G. Brzoska, in seiner bekannten Schrift über pädagogische Seminare (S. 4): »Wir werden durch ein recht tief eingehendes Studium der Pädagogik uns dahin durcharbeiten, zu erkennen, wie viel wir Herbarts streng wissenschaftlicher Begründung einer Psychologie zu danken verpflichtet sind«; aber die volle Anerkennung der That- sache, daß Herbart die psychologische Forschung durch seine tiefsinnigen Untersuchungen in ganz neue Bahnen gelenkt hat, daß ihm der Ruhm gebührt, der Begründer der modernen »empirischen Psychologie« genannt zu werden, kann uns nicht abhalten, es offen auszusprechen, daß seine Psychologie (wie seine Metaphysik) antiquiert und daher nicht mehr geeignet ist, als Grundlage einer Wissenschaft zu dienen, deren Lebensnerv recht eigentlich der ungehinderte Fortschritt ist. Was

¹⁾ Vgl. Strümpell, Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. (Braunschweig 1843.) S. 80.

²⁾ II. Auflage (Stuttgart 1893). S. 68.

aber Herbarts Ethik anlangt, so müssen wir, unbeschadet der Anerkennung ihres hochidealen Standpunktes, uns dem Urteile Paulsens anschließen, welcher sagt¹⁾: »Nach meinem Dafürhalten ist sie (nämlich die Herbartsche Konstruktion der sittlichen Welt) ebenso vergeblich im Ganzen, wie sie im Einzelnen gewaltthätig und mühselig ist.« Und wie der genannte Berliner Moralphilosoph finden auch wir »die Zertrümmerung der Ethik zu jenem Konglomerat von sogenannten (sittlichen) Ideen«, wie wir es ja bei Herbart finden, geradezu unerträglich. Auch schadet es der Herbartschen Ethik in unseren Augen, daß ihr Verfasser sie strengstens von der Psychologie sowohl wie auch von der Metaphysik gesondert hat. Herbart lehnt die Untersuchung des Ursprunges der sittlichen Ideen ab, und das ist, nach unserer Ansicht, grundfalsch; mag immer auch die Scheu vor der Heiligkeit dieser Ideen der Grund gewesen sein, warum er nie in seinem Leben daran dachte, dieselben in ihrem Werden zu zeigen. Darum sagt Steinthal mit Recht²⁾: »Er trieb diese Scheu bis zum Schaden seiner Sache«, und er habe sich dadurch der tüchtigsten Waffe zur Verteidigung seiner Moralphilosophie selbst begeben, nämlich des psychologischen Nachweises der Möglichkeit der bedingten Freiheit. — Wie kann aber eine Ethik, die von einer psychologischen Begründung ihrer Probleme nichts wissen will, die eine Grundlage der Pädagogik sein, deren andere die Psychologie ist! — Und warum lehnt es Herbart ab, seine Moralphilosophie mit der Metaphysik in Verbindung zu setzen? Hat man nicht zu allen Zeiten die Ethik in ein, wenngleich Streitiges, Verhältnis zur »ersten Philosophie« gesetzt? Platon³⁾ kann das erhabene Verdienst für sich in Anspruch nehmen, diese Beziehung gestiftet zu haben, und seitdem ist und bleibt »das Verhältnis der Erfahrungs-Realität zu derjenigen Art von Geltung, welche dem Übersinnlichen zukommt,« eine Hauptfrage der Ethik. Mit Recht sagt Cohen⁴⁾: »Wer diese Frage in dem Sinne entscheidet, daß er auch für die Ethik ein Übersinnliches ablehnt, der anerkennt gerade in diesem Gegensatze das unabweisliche Verhältnis der Moralphilosophie zur Metaphysik.« Wir sind ganz entschieden der Ansicht, daß die Ethik sowohl auf Anthropologie gegründet sein als auch mit der gesamten Weltanschauung und demnach auch der Religion, d. h. eben der spekulativen Philosophie, der Metaphysik im engeren

¹⁾ System der Ethik (Berlin 1889). I. Bd. S. 161.

²⁾ Vgl. Rein, Pädagogische Studien (Dresden 1892). II. S. 86 ff.: »Der Philosoph Joh. Fr. Herbart«.

³⁾ Vgl. Ziegler, Ethik der Griechen und Römer (N. Ausgabe. Bonn 1886). S. 70 ff.

⁴⁾ Kants Begründung der Ethik (Berlin 1877). S. 2.

und weiteren Sinne, in unmittelbarem Zusammenhange stehen muß.¹⁾ — Es macht sich daher die Notwendigkeit geltend, für die moderne wissenschaftliche Pädagogik nach Grundlagen zu suchen, welche die an der Herbartschen Psychologie und Ethik gerügten Fehler nicht aufzuweisen haben. Für uns erwächst daraus hier nur die Aufgabe, nach einer Moralphilosophie Umschau zu halten, welche besser als die Herbarts geeignet ist, dem Erziehungsgeschäfte Zweck und Ziel zu setzen. Allen Anforderungen, die man an eine Moralphilosophie in dieser Hinsicht stellen kann, scheint uns nun die evolutionistische Ethik am besten entsprechen zu können. Wir wollen daher in dieser Abhandlung den bisher noch nicht unternommenen Versuch machen, diese — wir können wohl getrost sagen neuste — Form der Spekulation auf ethischem Gebiete als passendste moralphilosophische Grundlage der Pädagogik nachzuweisen. Dabei wollen wir in der Weise verfahren, daß wir zuerst den Begriff des Evolutionismus überhaupt und den der evolutionistischen Ethik im besonderen klarstellen; alsdann gilt es, diejenigen ethischen Systeme einer Kritik zu unterwerfen, welche auf dem Standpunkte des Evolutionismus stehen: in Betracht kommen dabei hauptsächlich die Ethik Wundts und diejenige Eduards von Hartmann. Darauf werden wir unseren Standpunkt, welcher ja schon aus der vorangegangenen kritischen Untersuchung ersichtlich sein wird, noch kurz im Zusammenhange und mit Bezugnahme auf die Pädagogik darlegen; und zum Schluß soll endlich noch darauf hingewiesen werden, daß die evolutionistische Ethik gerade, was wir als einen großen Vorzug betrachten, vor allem dazu geeignet ist, die Pädagogik mit der spekulativen Philosophie in Verbindung zu setzen — denn dieser Verbindung bedarf die Pädagogik so gut wie die Ethik, nur daß bei der letzteren dieselbe eine direkte sein muß, bei jener aber nur eine indirekte, eben durch die Moralphilosophie vermittelte zu sein braucht. — So ergeben sich also für die vorliegende Abhandlung folgende drei Teile:

I. Kapitel: Begriff und Wesen des Evolutionismus überhaupt und der evolutionistischen Ethik im besonderen.

II. Kapitel: Kritik der Ethik Hartmanns und Wundts.

III. Kapitel: Die evolutionistische Ethik als die Grundlage der Pädagogik.

¹⁾ Deshalb können wir uns auch nicht mit den Bestrebungen der in Berlin gegründeten »Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur« einverstanden erklären; denn dieselbe will die Ethik lehren und fördern, ohne die Weltanschauung und Religion zu fördern (vgl. auch des berühmten Jenenser Naturphilosophen Haeckel vor kurzem erschienenen Aufsatz: »Ethik und Weltanschauung«).

I.

Begriff und Wesen des Evolutionismus überhaupt und der evolutionistischen Ethik im besonderen.

Der Evolutionismus betrachtet die Welt unter dem Gesichtspunkte der Entwicklung, faßt den Weltprozeß als Entwicklungsprozeß auf; er stellt sich dar als naturwissenschaftlicher und philosophischer (das Wort hier im weitesten Sinne genommen) Evolutionismus. Die natürliche Entwicklungs-Theorie, von der Haeckel mit vollem Rechte sagt,¹⁾ daß sie allen anderen modernen Eroberungen des Menschengesistes voranstehe, die schon vor hundert Jahren von Goethe geahnt, aber erst im Beginne unseres Jahrhunderts von Lamarck »in bestimmter Form« ausgesprochen und endlich vor etwas mehr als dreißig Jahren durch Charles Darwin »endgiltig begründet« worden ist, nimmt an, so kann man in aller Kürze sagen, »daß in dem gesamten Weltall ein großer einheitlicher, durch mechanische²⁾ Ursachen bedingter, unaufhaltsam fortschreitender Entwicklungs-

¹⁾ Der Monismus als Band zwischen Religion und Wissenschaft (II. Auflage. Bonn 1893). S. 18.

²⁾ Wir halten das Verfahren derer für thöricht, welche glauben, über die mechanische Weltanschauung der modernen Naturforschung ein Wehgeschrei erheben zu müssen. Auf unserem Standpunkte, dem des Monismus, können wir keinen absoluten Gegensatz zwischen Mechanismus und Teleologie, zwischen mechanistischer und teleologischer Weltanschauung, anerkennen. Es handelt sich, nach unserer Meinung, vielmehr nur um den Gegensatz zwischen äußerer und innerer Betrachtungsweise: diese aber kommt der Philosophie, jene der Naturwissenschaft zu. Der Antagonismus zwischen dem Philosophen und dem Naturforscher ist eben durch den Gegensatz ihrer Ausgangspunkte bedingt.

gang stattfinde, dem sich alle Erscheinungen unterordnen.« Die organische Welt hat sich demnach auf unserer Erde ebenso kontinuierlich »nach ewigen ehernen Gesetzen« entwickelt, wie es hinsichtlich des anorganischen Erdkörpers Lyell bereits 1830 nachgewiesen hatte. Heute wissen wir, »daß die zahllosen verschiedenen Tier- und Pflanzenarten, welche im Laufe von Jahrmillionen unseren Planeten bevölkert haben, alle nur Zweige eines einzigen Stammbaumes sind; wir wissen, daß das Menschengeschlecht selbst nur einen der jüngsten, höchsten und vollkommensten Sprossen am Stammbaum der Wirbeltiere bildet. Eine lückenlose Reihe von gesetzmäßig verlaufenden natürlichen Entwicklungs-Vorgängen führt jetzt den denkenden Menscheng Geist durch Aeonen von einem chaotischen Urzustande des Kosmos zu seiner heutigen Weltordnung.«¹⁾ — Die natürliche Entwicklungslehre erstreckt sich aber nicht nur auf das Gebiet der körperlichen Naturerscheinungen, hat nicht nur dieses »erhellte und aufgeklärt«, sondern sie hat auch bereits das ganze Gebiet des Geisteslebens erobert, das ja auch von jenem gar nicht unbedingt zu trennen ist.²⁾ Was von unserem Körper gilt, nämlich daß sich derselbe langsam und stufenweise aus einer langen Reihe von Wirbeltierstadien herangebildet hat, dasselbe gilt auch hinsichtlich unserer Seele; »als Funktion unseres Gehirns hat sie sich stufenweise in Wechselwirkung mit diesem Organe entwickelt. Was wir kurzweg menschliche Seele nennen, ist ja nur die Summe unseres Empfindens (besser Fühlens), Wollens und Denkens, die Summe von physiologischen Funktionen, deren Elementarorgane die mikroskopischen Ganglienzellen unseres Gehirns bilden.« Diese rein naturwissenschaftliche Ansicht erfordert allerdings mancherlei Modifikationen seitens des philosophischen Psychologen, vor allem eine Betonung des — wenn auch nur relativen — Unterschiedes zwischen den psychischen Erscheinungen, den Gefühlen, Vorstellungen und Wollungen, und den von ihnen allerdings untrennbaren physiologischen Vorgängen. — Die Sache liegt eben nicht so einfach, wie von naturwissenschaftlicher Seite gewöhnlich angenommen wird. Gewiß erkennen wir von unserem monistisch-metaphysischen Standpunkte aus an, daß ein enger Zusammenhang zwischen den psychischen und den mechanisch-physiologischen Erscheinungen besteht. Stellen wir uns aber auf den Standpunkt der empirischen Psychologie, so treffen wir auf eine psychische und materielle Reihe, welche parallel nebeneinander herlaufen: eine Brücke zwischen beiden ist uns

¹⁾ Haeckel, Monismus. S. 18 und 19.

²⁾ Vgl. Haeckel, Die heutige Entwicklungslehre im Verhältnis zur Gesamtwissenschaft. Gesammelte populäre Vorträge etc. II. Heft (Bonn 1879). S. 97 ff.

empirisch nicht gegeben, wenigstens so lange nicht, als das Gesetz von der Erhaltung der Kraft in der bisherigen Fassung, in welcher von den geistigen Kräften nicht die Rede ist, in Geltung bleibt. Es lautet bekanntlich: »Die Summe der lebendigen und der Spannkkräfte ist konstant«; jene können sich in diese und diese in jene umsetzen. Bedenkt man nun, daß beide Arten von Kräften Bewegungskräfte sind, so läßt sich auch sagen: eine bewegende Kraft läßt sich immer nur wieder in bewegende Kraft umsetzen, nie aber in irgend etwas anderes, also auch nicht in geistige Kraft; denn die geistigen Kräfte sind eben keine Bewegungskräfte. Oder möchte jemand behaupten, daß Gefühle, Vorstellungen, Wollungen Bewegungen, Bewegungsvorgänge seien? Auch die psycho-physischen Untersuchungen haben eine Brücke zwischen dem Physischen und Psychischen bisher noch nicht schlagen können, haben auch noch nicht wenigstens den quantitativen Zusammenhang beider ermittelt, wie der Begründer der Psycho-Physik, Fechner, annahm. Denn abgesehen davon, daß die berühmte Fechnersche psycho-physische Fundamentalformel auf unbedingte Giltigkeit durchaus keinen Anspruch machen kann, so haben neuere Untersuchungen ergeben, daß eine Deutung derselben wohl kaum in psycho-physischem, sondern aller Wahrscheinlichkeit nach nur in physiologischem Sinne möglich ist. — Ja verhalten wir uns erkenntnistheoretisch, so ist ganz sicher, daß, was von naturwissenschaftlicher Seite fast immer übersehen wird, uns unmittelbar nur psychische Vorgänge gegeben sind. Alle materiellen Vorgänge, also auch diejenigen der Hirnrinde, sind erst erschlossen, nicht primär gegeben. Streng genommen ist sogar nur die psychische Reihe eines Individuums gegeben, so daß diese Erwägung zum sogenannten erkenntnistheoretischen Solipsismus führt, worauf wir hier jedoch nicht eingehen wollen (vgl. Schubert-Soldern »Der Kampf um die Transcendenz« in der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie. ed. J. Avenarius 1886 S. 468 ff.). Daß diese unleugbare Thatsache zum sogenannten transcendenten Idealismus und konsequenterweise weiterhin zum Spiritualismus geführt hat, ist bekannt. Diese Weltanschauung ist aber *in praxi* ebenso unerträglich wie unbrauchbar; aus praktischen Erwägungen ist ihr daher der transcendente Realismus gegenübergestellt worden. Dieser sieht die materielle Reihe neben der psychischen nicht bloß als eine, allerdings unvermeidliche, Illusion an, sondern erkennt an, daß sie, ebenso wie jene, Anspruch auf Realität besitzt (vgl. Hartmann, Kritische Grundlegung des transcendenten Realismus. Berlin 1876). Der Monismus faßt dann, wie schon gesagt, beide zu einer höheren Einheit zusammen. (vgl. zu dem Gesagten auch: Ziehen, Leit-

faden der physiologischen Psychologie. II. Auflage, Jena 1893, S. 210 ff.) —

Die aus der zunächst bloß vergleichenden erwachsene evolutionistische Psychologie zeigt uns, wie schon bei den niedersten Tieren, bei den einzelligen Urtieren, Infusorien und Rhizopoden, eine natürlich niedere Form der Seelenthätigkeit vorhanden ist. Auch jene einzelligen Protisten besitzen eine Seele, und auch diese »Zellseele« besteht schon aus einer Summe von Empfindungen, Gefühlen und Trieben.¹⁾ Die Thätigkeiten unserer menschlichen Seele sind davon nur »stufenweise« verschieden.²⁾—

Von der jüngsten Entwicklung der biologischen Wissenschaften hat nun auch die Moralphilosophie ganz neue Antriebe empfangen.³⁾ Darwin hat gezeigt, daß die älteste, prähistorische Quelle der moralischen Fundamente der Gesellschaft in den »sozialen Instinkten« der Tiere liegt.⁴⁾ »Sowohl bei den höheren Wirbeltieren (Hunden, Pferden, Elephanten u. a.), als auch bei den höheren Gliedertieren (Ameisen, Bienen, Termiten etc.) bedingt das Zusammenleben in geordneten Gesellschaften die Entwicklung sozialer Beziehungen und Pflichten.« Bei diesen gesellig lebenden Tieren schon erscheint z. B. die Nächstenliebe als soziale Pflicht. Durch Vererbung ist der ethische Instinkt auf den Menschen, das letzte und oberste Glied in der langen Reihe der organischen Lebewesen, übertragen worden. Jetzt erst konnte aus einem bloß sozialen Wesen ein mo-

¹⁾ Dagegen möchte es nicht angebracht sein, hier auch schon von Vorstellungen zu sprechen, wie Haeckel will.

²⁾ Vgl. vor allem Wundt, Menschen- und Tierseele (zweite Auflage. Leipzig 1892); ferner: Du Bois-Reymond, Über die Grenzen des Naturerkennens (Leipzig 1872). S. 29 ff. Wir haben kein, aber schlechterdings gar kein Recht, eine Grenze der Beseelung bis in die untersten Stufen des Tierreiches anzunehmen, und — worauf hier nur ganz nebenbei verwiesen werden soll — von diesen hinüber zum Pflanzenreich ist nur ein kleiner Schritt. Allerdings ist es vom Standpunkte der heutigen empirischen Wissenschaften sehr unwahrscheinlich, daß »geistige« Vorgänge in den Pflanzen stattfinden. Denn die Erscheinungen des Geotropismus, Heliotropismus u. a. erklären sich ganz ungezwungen aus mechanischen Ursachen. Und die von Pfeffer (vgl. Unters. a. d. botan. Inst. z. Tübingen, Bd. I. H. 3. 1884) durch seine Versuche mit Farnsamen bei diesen nachgewiesene relative und absolute »Reizempfindlichkeit« (besser: Reizempfänglichkeit) wird mangeneigtsein, physiologisch zu erklären. Aber was unwahrscheinlich ist, braucht deshalb noch nicht unbedingt ausgeschlossen zu sein (vgl. G. Th. Fechner, Nanna oder über das Seelenleben der Pflanzen. Leipzig 1878).

³⁾ Hier sei verwiesen auf B. Carneri, Sittlichkeit und Darwinismus (Wien 1871), sowie auf dieses geistreichen Verfassers neueste Schrift: Der moderne Mensch (Bonn 1891).

⁴⁾ Vgl. auch Herbert Spencer, Ethik des sozialen Lebens (deutsch von Vetter: Prinzipien der Ethik III. Bd. I. Abtlg. IV. Teil. Stuttgart 1892). I. Kap.: Tier-Ethik und II. Kap.: Vormenschliche Gerechtigkeit.

ralisches werden, indem jetzt erst es möglich wurde, vergangene und zukünftige Handlungen oder Beweggründe untereinander zu vergleichen und daher zu billigen oder zu mißbilligen. Moralität ist eben in dieser Auffassungsweise »der unter der Kontrolle der Intelligenz stehende soziale Instinkt.« Bei den primitivsten Gemeinden und Horden der ältesten Naturvölker bestand dieser Instinkt in weiterer Bedeutung fort und entwickelte sich allmählich und sehr langsam zu immer höheren und komplizierteren Formen. —

Freilich ist angesichts der in jüngster Zeit vielfach angestellten Untersuchungen nicht zu leugnen, daß das Problem der Vererbung, wenigstens der geistigen, noch keineswegs endgiltig gelöst ist. Nur soviel läßt sich sagen, daß die Thatsache der Vererbung sicher, aber die letztere nicht genau umgrenzbar ist. Da uns noch sichere psychologische Kriterien für die Grundlagen des geistigen Lebens fehlen, so fehlen dieselben natürlich auch für die Thatsachen der geistigen Vererbung, vgl. namentlich die trefflichen Arbeiten Weismanns, seine gesammelten Studien und Aufsätze über die Vererbungstheorie und verwandte biologische Gebiete (Jena 1892) und seinen 1883 gehaltenen, im Vorjahre in neuer Auflage erschienenen Vortrag »Über die Vererbung« (II. Auflage. Jena 1892), besonders S. 36 ff. Dagegen ist Vorsicht und selbst Skepsis am Platze bei Ribots bekannter Schrift über die Vererbung (deutsch von Hotzen, Leipzig 1876 unter dem Titel: »Die Erbllichkeit, eine physiologische Untersuchung ihrer Erscheinungen, Gesetze, Ursachen und Folgen«). Aber hingewiesen sei noch auf Roth »Die Thatsachen der Vererbung« (II. Aufl. Berlin 1885); besonders Abschnitt IV.: Der menschliche Geist im Lichte der Vererbung (S. 102—133).

Die charakteristische Verschiedenheit in den Standpunkten Roths und Weismanns besteht darin, daß dieser gegen Haeckel die Vererbung individuell erworbener Anlagen in Abrede stellt, jener aber sie behauptet. Eine unbedingt sichere Entscheidung in dieser Hinsicht zu treffen, ist gegenwärtig noch unmöglich. Jedenfalls sind aber die als Beleg für die Vererbung individuell erworbener Anlagen beigebrachten Beispiele noch nicht zahlreich genug und vor allem noch zu wenig kritisch gesichtet.

Der Begriff der Entwicklung spielte jedoch auf rein philosophischem Gebiete bereits eine Rolle, noch ehe er auf naturwissenschaftlichem festen Fuße gefaßt hatte. Aus der Geschichte der neueren Philosophie ist bekannt, daß in der Spekulation Hegels das Moment der Entwicklung sehr bedeutsam hervortritt,¹⁾ vor allem in seiner Logik, so daß man sagen kann:

¹⁾ Freilich muß hervorgehoben und anerkannt werden, daß der Begriff der Entwicklung auch schon in der Philosophie vor Hegel vor-

der Wert der Hegelschen Philosophie im allgemeinen liege in ihrem logischen Evolutionismus. Aber Hegels Philosophie überhaupt ist Evolutionismus. Er kann auch das groſse Verdienst für sich in Anspruch nehmen, in die Moralphilosophie das Moment der Entwicklung getragen zu haben. Das Ethos ist beim ihm kein individuelles mehr, die Individuen sind vielmehr nur »seine Träger und Vollbringer«; aber »es selbst in allen seinen Gestaltungen ist Weltwille, Objektivierung der absoluten Vernunft, Entfaltung der Gottheit in der Menschheit und ihrer Geschichte.«¹⁾ Jedoch, wo viel Licht, fehlt es auch nicht an Schatten: bei Hegel verschwindet die individuelle Seite der Sittlichkeit allzusehr, indem das Sittliche so sehr in dem Historischen und Thatsächlichen aufgeht, »daſs der ethische Wertunterschied zwischen den verschiedenen Bestandteilen des wirklichen Lebens völlig zurücktritt.« — Außerdem muſs noch darauf besonders hingewiesen werden, daſs auch die Naturphilosophie Schellings und seiner Schule den heute in allen biologischen Wissenschaften so siegreich eingedrungenen Entwicklungs-Gedanken in seiner umfassenden Bedeutung zur Geltung gebracht hat.²⁾

Die naturwissenschaftliche Forschung profitierte also einmal von der Philosophie. Sie betrachtete jedoch das Empfangene nicht als ein bloſses Gnadengeschenk, sondern als ein Kapital, das sie mit Wucherzinsen zurückzahlen müsse. Dieser selbst auferlegten Verpflichtung ist denn auch die moderne Naturwissenschaft redlich nachgekommen, indem sie nun ihrerseits die mit der Zeit in völlige Stagnation geratene, in Marasmus versinkende Philosophie neu belebte und ihr für die erhaltene evolutionistische Anregung einen geklärten Entwicklungsbegriff zuführte. So konnte die neueste philosophische Forschung, namentlich auch die neueste Form der Ethik, auf einer Grundlage erstehen, die aus philosophischen, namentlich auch metaphysischen und naturwissenschaftlichen Bestandteilen zusammengesetzt ist, die sich gegenseitig stützen und tragen. Man hat oft darüber klagen zu müssen geglaubt, daſs die Philosophie unserer Zeit so viele naturwissenschaftliche Elemente in sich aufgenommen hat: wir halten diese Klage für ganz unberechtigt. Von unserem monistischen Standpunkte

handen ist, nämlich vor allem bei Leibniz und bei Fichte; derselbe spielt aber bei diesen Philosophen noch nicht die bedeutende Rolle wie bei Hegel, die Rolle, die ihm gebührt. Vgl. auch Falckenberg, Geschichte der neueren Philosophie (Leipzig 1886). S. 206 ff. besonders S. 216 und S. 329 ff.

¹⁾ Vgl. Wundt, Ethik (II. Auflage. Stuttgart 1892). S. 375. Vgl. auch: Jodl, Geschichte der Ethik II. (Stuttgart 1889). S. 104 ff., besonders S. 119 ff. und Falckenberg a. a. O. S. 378 ff.

²⁾ Vgl. Falckenberg a. a. O. S. 347 ff.

aus, auf welchem wir überhaupt keinen absoluten, sondern nur einen relativen Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaften anerkennen können, begrüßen wir vielmehr diese von gewisser Seite so sehr bedauerte Annäherung mit großer Freude. Gewiß stellt der heutige Stand der philosophischen Wissenschaften an den angehenden Philosophen sehr beträchtliche Anforderungen, indem er eine eingehende Beschäftigung mit den Naturwissenschaften erfordert; aber der schönen Künste ernste Schwestern lassen eben nur als sauer erworbenen Preis vieler Anstrengungen mühsam erringen, was jene spielend verleihen, verschenken: warum sollte das in der Philosophie anders sein, als bei den übrigen Wissenschaften! — Und die Befürchtung, daß durch unbefugte Übergriffe seitens der Naturwissenschaft die Domäne der Philosophie verletzt werden könnte, entbehrt der Berechtigung, denn sicher wird kein wahrhaft einsichtsvoller Naturforscher es sich einfallen lassen, Pfuscherarbeit zu liefern — und etwas anderes, das weiß er sehr genau, kommt nicht dabei heraus, wenn man sich auf fremdes Terrain wagt. Wer doch so unvorsichtig ist oder dem Kitzel der lieben Eitelkeit nicht widerstehen kann, wie manche unter den neueren Hirnphysiologen, fördert alsdann Absurditäten zu Tage. Man denke nur an die Behauptungen Munks, welcher meinte, man könne Menschen und Tieren nicht nur ganze, sondern auch halbe, viertel etc. Vorstellungen (d. h. natürlich die materiellen Bedingungen derselben, ihre mechanischen Correlate) herausschneiden; als ob eine so weitgehende Lokalisierung des Psychischen möglich wäre. Und welchen Sinn soll es denn haben, von halben, vierteln etc. Vorstellungen zu sprechen? Wir vermögen uns wohl etwas zu denken unter einer unklaren, undeutlichen, unbestimmten Vorstellung eines Gegenstandes, schlechterdings aber nichts unter einer halben, viertel etc. Vorstellung. Was möchte wohl übrig bleiben, wenn man jemandem die Hälfte der Vorstellung, Tisch etwa, herausschneide, angenommen, das Experiment wäre physiologisch überhaupt durchführbar? Unbefugte Einmischung in rein philosophische Fragen seitens der Naturforschung muß stets mit Nachdruck zurückgewiesen werden. — Der Philosoph aber muß bei seinen Arbeiten die Resultate der Naturwissenschaft verwerten und zwar in freier Weise ¹⁾ d. h. so, daß er die bei der Verarbeitung zu berück-

¹⁾ Wenn Carneri — Sittlichkeit und Darwinismus S. 320 — sagt: »Heute giebt es nur mehr Eine Philosophie — Naturphilosophie«, so ist das eine irrige Ansicht, welche dahin berichtigt werden muß, daß heutzutage die Philosophie die naturwissenschaftliche Forschung stets berücksichtigen muß, wenn sie nicht ins Bodenlose fallen soll. Vgl. auch Reuschle, Philosophie und Naturwissenschaft (Bonn 1874), besonders

sichtigenden naturwissenschaftlichen Elemente seiner, nämlich der philosophischen Methode unterwirft, nicht aber sich für an die Methode der Naturforschung gebunden erachtet. Oder anders ausgedrückt: er muß die Naturwissenschaft nicht mit den Augen des Naturforschers, sondern mit denen des Philosophen betrachten; ¹⁾ — das Prinzip der Arbeitsteilung hält somit auch der Monismus ganz entschieden fest. —

Die evolutionistische Moralphilosophie nun, welche auf dem Boden des naturwissenschaftlichen, genauer anthropologischen Evolutionismus erwachsen ist, knüpft fast unmittelbar an diejenige Erscheinungsform der Ethik an, welche man mit I. St. Mill. »Utilitarismus« zu nennen sich gewöhnt hat. Dieser aus dem Utilitarismus unter dem Einfluß der Descendenzlehre erwachsene ethische Evolutionismus wird von Wundt als subjectiver oder individueller Evolutionismus bezeichnet, »insofern als die sittliche Entwicklung dabei als eine im Bewußtsein der Individuen sich vollziehende gedacht wird.« Das Gegenstück zu diesem subjectiven oder individuellen Evolutionismus bildet der auf metaphysischer Basis erstandene und durch die natürliche Entwicklungslehre erst in zweiter Instanz beeinflusste objective oder universelle ethische Evolutionismus, »für welchen die Entwicklung der Sittlichkeit zusammenfällt mit dem Fortschritt der geistigen Entwicklung im allgemeinen.« —

Nun ist zunächst ganz sicher, daß das Sittliche in der Form der Entwicklung sich verwirklicht, ganz abgesehen von den ersten Anfängen desselben, von seiner Entstehung in praehistorischer, ja vormenschlicher Zeit und der durch Vererbung geschehenen Übertragung der socialen, schließlic zur Moralität erhobenen Instinkte. Der Begriff des Sittlichen ist kein fester, kein ein für allemal und für alle Zeiten fixierter, sondern ein in beständigem Flusse befindlicher, eben ein sich entwickelnder. Auch ist ganz selbstverständlich, daß da wo für die Menschheit sich die Perspektive unendlicher Weiterentwicklung eröffnet, wie die Entwicklungslehre zeigt, die Ethik von dem Individuum Fortentwicklung, oder wie man hier zu

S. 97 ff.: Die Naturwissenschaft in der Philosophie, S. 98 heißt es z. B. »Kein Laie in der Naturwissenschaft unternehme es, Philosophie zu studieren oder zu lehren« Und Zeller macht am Ende seiner »Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz« (II. Auflage. München 1875) Andeutungen, dahin gehend, daß die neue Philosophie durchaus mit den Erfahrungs-, besonders den Naturwissenschaften in ein enges Verhältnis treten müsse. —

¹⁾ Eine ganz ähnliche Ansicht vertritt auch Dilthey in seiner »Einleitung in die Geisteswissenschaften« I. (Leipzig 1883). S. 5 ff. S. 17 ff., besonders S. 130 ff. und zwar S. 135—137, wo er ganz entschieden für die Beseitigung der Unterordnung der Prinzipien und Methoden der Philosophie wie der Geisteswissenschaften überhaupt unter die der Naturwissenschaften plaidiert.

sagen pflegt: Vervollkommnung verlangt. Überhaupt ist ja das Moment der individuellen Vervollkommnung in gewissem Grade mit fast jeder ethischen Anschauung verbunden. Wir begegnen demselben bei den Stoikern und Epikureern, bei Aristoteles und Spinoza, vor allem aber bei Leibniz und alsdann in der Wolff'schen Moralphilosophie, in welcher die »Selbstvervollkommnung« eine sehr bedeutende Rolle spielt. Man hat die letztgenannte Richtung deshalb ja geradezu als Perfektionismus bezeichnet. — Die Forderung individueller ethischer Fortentwicklung ist sicher eine wohl berechtigte; aber es ist zu bedenken, daß die Selbstvervollkommnung an und für sich kein ethisches Prinzip sein kann; denn sie liefert, wie Wundt mit Recht betont,¹⁾ nur eine formale Bestimmung zu einem anderweitig gegebenen sittlichen Inhalte. Wird sie aber dennoch zu einem Moralprinzip hinaufgeschraubt, so trägt das so entstandene ethische System ganz unverkennbar den Stempel des Eudämonismus, sei es des individuellen oder des allgemeinen, also des Egoismus oder des Utilitarismus, dessen Maxime lautet: größtmögliches Glück einer größtmöglichen Anzahl. —

Thatsächlich berührt sich der individuelle ethische Evolutionismus aufs engste mit dem Eudämonismus, speziell dem Utilitarismus, aus dem er, wie schon gesagt, erwachsen ist. Sein Hauptvertreter ist H. Spencer,²⁾ dessen ethische Anschauungen gänzlich von den Begriffen der Anpassung und Vererbung beherrscht sind, dessen ganze Philosophie überhaupt die Ausführung eines einzigen Gedankens, eben des Gedankens der Entwicklung ist. H. Spencer hat den Gedanken der Descendenztheorie auf die Moralphilosophie anzuwenden gesucht, eingehender noch als dies Darwin — natürlich vom rein naturwissenschaftlichen Standpunkte aus — in dem vierten Kapitel seines Werkes über die Abstammung des Menschen gethan und sogar vielfach ganz unabhängig von diesem. Es ist ganz sicher, daß die Entwicklungslehre »der Natur der Sache nach« von der äußerlichen Betrachtungsweise des Hedonismus abzieht,³⁾ daß sie vielmehr die Anschauung an die Hand giebt, »daß Leben und nicht Lust das Ziel des im tierischen Leben erscheinenden Willens ist. Sie macht nicht minder die Unhaltbarkeit des starren Individualismus einleuchtend.«⁴⁾ Dem-

¹⁾ Ethik S. 430.

²⁾ Vgl. Guthrie »*On Mr. Spencers Formula of Evolution*« (London 1882) und »*On Mr. Spencers Data of Ethics*« (London 1884).

³⁾ Anderer Ansicht ist Carneri in seinem Werke: Entwicklung und Glückseligkeit (Stuttgart 1886); vgl. darin namentlich den Abschnitt: Zur Geschichte der Moral (S. 347 ff., besonders S. 371—374).

⁴⁾ Paulsen a. a. O. I. S. 148. Wir sind, was ja schon aus der Anwendung obigen Citats hervorgeht, in dieser Beziehung ganz einver-

gemäß identifiziert auch Spencer das Sittliche mit dem den Lebensbedingungen Angemessenen, indem er sagt:¹⁾ »Der sittliche Mensch kennzeichnet sich dadurch, daß seine Funktionen sämtlich gerade in dem Grade ausgeführt werden, daß sie den Existenzbedingungen gehörig angepaßt sind.« Nun ist gewiß, daß das Leben die *conditio sine qua non* aller menschheitlichen Fortentwicklung ist; die Anerkennung dieser unleugbaren Thatsache rechtfertigt also wohl die Wertschätzung des Lebens als eines unentbehrlichen Mittels zum Zweck, giebt aber keine Berechtigung zu der Identification des Sittlichen mit dem den Existenz-Bedingungen Entsprechenden. Damit wäre ja ausgesprochen, daß der Prozeß der Entwicklung seinen Höhepunkt erreicht habe in der Schaffung dessen, was wir Leben nennen, namentlich in der Erreichung einer den Bedingungen der Lebens-Erhaltung besonders günstigen, nämlich der menschlichen Organisation. Aber gerade die Naturwissenschaften vergewissern uns darüber, daß, nachdem dieses Ziel erreicht war, es nunmehr auf eine Vermehrung, Verfeinerung und Vertiefung der molecularen Hirnpraedispositionen ankam, »daß also (mit anderen Worten) die Entwicklung auf Erden nach Gewinnung des menschlichen Typus aufhörte, Fortschritte in der äußeren Organisation zu machen, und Kulturgeschichte werden mußte.« Als Entwicklungsrichtung ist also Kulturfortschritt gegeben, und das Entwicklungsziel besteht demnach in der unendlichen Steigerung der menschlichen Kultur. — Zudem verleugnet die Spencersche Ethik nicht ihren Ursprung, die Grundlage, auf der sie entstanden ist: sie ist ja hervorgewachsen aus dem englischen Utilitarismus und trägt trotz aller evolutionistischen Elemente die Signatur desselben:²⁾ sie ist, kann man sagen, evolutionistischer Utilitarismus, und dasselbe gilt auch im großen und ganzen von der Moralphilosophie Leslie Stephens,³⁾ wie auch die Darstellung der Ethik von H. Sidgwick wesentlich unter diesem Gesichtspunkte steht.⁴⁾ — Auch in der Moralphilosophie Auguste Comte's nimmt der Entwicklungsgedanke eine gewichtige

standen mit Paulsen, möchten aber als Gegner der von Paulsen acceptierten Schopenhauerschen Lehre, daß der Wille der Wesenskern alles Seienden sei, lieber obigen Satz so formulieren: die evolutionistische Theorie giebt die Anschauung an die Hand, daß Leben und nicht Lust das nächste Ziel des im tierischen (menschlichen) Leben erscheinenden Absoluten (der Weltsubstanz) sei.

¹⁾ Die Thatsachen der Ethik (deutsch von Vetter: Prinzipien der Ethik I. Bd. I. Abtlg.) S. 83.

²⁾ Vgl. Sidgwick, *History of Ethics* (II. Aufl. London 1888). S. 245 ff.

³⁾ Vgl. über ihn namentlich: Carneri, Entwicklung und Glückseligkeit S. 375 ff.: »Leslie Stephen und die wissenschaftliche Begründung der Moral.«

⁴⁾ Vgl. sein Werk: *Methods of Ethics* (III. Aufl. London 1884).

Stellung ein; aber auch bei ihm ist nicht von einem universellen ethischen Evolutionismus die Rede.¹⁾ Am deutlichsten tritt die utilitaristische Seite des individuellen Evolutionismus hervor bei der Anwendung desselben auf die Praxis, auf die Pädagogik, wie wir sie bei Spencer finden, dessen Erziehungsplan ein Muster utilitaristischer Einseitigkeit ist.²⁾

Der universelle ethische Evolutionismus nun hat mit dem individuellen die Überzeugung gemein, daß das Sittliche ein in der Entwicklung Begriffenes ist; aber in diesem unendlichen Prozesse ist das Einzelbewußtsein nur ein Faktor von untergeordneter Bedeutung. Daher tritt hier die Individualethik entschieden hinter die Sozialethik zurück; denn auf diesem Standpunkte erscheint als der wahre Träger des sittlichen Lebens, das »allgemeine geistige Sein, das sich in dem historischen Werden der Menschheit entfaltet, und als dessen einzelne Gestaltungen die Kunst, die Religion, der Staat und die Rechtsordnung, vor allem aber der Prozess der Geschichte sich darstellen.« Die manigfachen Ausgestaltungen des allgemeinen geistigen Seins in seiner Entfaltung im historischen Werden der Menschheit nennen wir zusammenfassend Kultur, seine Entwicklung stellt sich uns dar als Kulturgeschichte. Man kann daher diese Richtung auch als Historismus bezeichnen, für den das Gebiet der subjektiven Moralität nur insofern in Betracht kommt, »als der Einzelne entweder dem Allgemeinwillen sich unterordnet, wo er als Träger und Vollbringer desselben erscheint, oder sich ihm entzieht, wo seine That zu einer nichtigen wird, die in dem allgemeinen Entwicklungsprozesse völlig verschwindet.« Ja, Hegels bekannter Satz, daß alles Wirkliche vernünftig sei, kann dahin variiert werden, daß man sagt: »Alles Wirkliche ist sittlich«; denn das Historische ist ein Gegebenes, dem gegenüber nur von einem Sein, nicht von einem Sollen geredet werden kann. Die sittlichen Werturteile verlieren ihre, ihnen in der gewöhnlichen Auffassung eingeräumte Bedeutung. »Wohl kann auch hier allenfalls die niedrigere an der höheren Stufe gemessen werden, aber jene ist dann doch ebenso wie diese als eine berechtigte und selbst notwendige anzuerkennen.« —

Es ist nach dem Gesagten klar, daß der Vorwurf, den man dem individuellen Evolutionismus machen konnte, nämlich der, daß er in den Endämonismus zurückfalle, für den universellen ethischen Evolutionismus nicht gilt. Aber es darf nicht

¹⁾ Vgl. Jodl. a. a. O. S. 334 ff. besonders S. 350.

²⁾ Vgl. Spencers Erziehungslehre. Deutsch von Fr. Schultze (Jena 1889. III. Aufl.), ferner Frank Mc. Murry, Herb. Spencers Erziehungslehre. (Gütersloh 1890) und Hohegger, Bedeutung d. Philos. d. Gegenwart f. d. Pädagogik. III. H. Spencer (N. Bahnen 1893. 3. Heft. S. 137 ff.)

übersehen werden, einerseits, daß bei ihm die Grenzen, welche das Sittliche von anderen Gebieten trennen, und denen es doch eigentlich seinen normativen Charakter für den Willen verdankt, verschwinden, und andererseits, daß die Gefahr sehr nahe liegt, den Wert der einzelnen sittlichen Persönlichkeit allzu gering anzuschlagen, ja ganz zu übersehen. Wenn man aber bedenkt, was ja auch die historische Betrachtung selbst an die Hand giebt, daß die Einzelwillen es sind, welche dem Gesamtwillen die Richtung geben — ohne daß jedoch der letztere etwa bloß als eine Summe individueller Willensantriebe aufgefaßt wird — so wird man gewiß den Fehler des »extremen Historismus« vermeiden, nämlich den, die individuelle Ethik fast ganz zu beseitigen und die normative Aufgabe derselben an das positive Recht zu verweisen. Wird, um weiterhin das Verhältnis des Einzelwillens zum Gesamtwillen zu begründen, der Weg der genetischen Untersuchung eingeschlagen, so wird man auch nicht mehr das Verschwinden und Verschwinden der Grenzen der Ethik gegenüber anderen Gebieten zu beklagen haben¹⁾. Die reale sittliche Macht des Gesamtwillens, die der universelle ethische Evolutionismus anerkennt und betont, ist ein Vorzug, der ihn weit hinaushebt über die anderen ethischen Anschauungsweisen.

Der um die Existenz der Gesamtwillen entbrannte Streit, der Kampf des Individualismus gegen den Evolutionismus, worauf wir hier noch mit wenigen Worten eingehen wollen, ist eine Erneuerung der mittelalterlichen Fehde zwischen Nominalismus und Realismus. Der damalige Ausgang dieses Streites zu Gunsten des Nominalismus darf uns nicht irre machen und darf uns nicht als eine schlimme Vorbedeutung für den Ausgang des modernen Kampfes erscheinen. Denn der mittelalterliche Realismus stützte sich bloß auf alte Autoritäten, als extremer auf Platon, als gemäßigter auf Aristoteles. Der moderne Evolutionismus aber kann sich auf die Erfahrung und auf die Erfahrungswissenschaften stützen. Der isolierte und individuelle Mensch existiert in keiner Erfahrung und hat zweifellos nie in einer solchen existiert. »Wir kennen den Menschen nur als ein soziales Wesen, gleichzeitig beherrscht von einem Einzelwillen und einem Gesamtwillen; und nichts spricht dafür, daß dieser erst aus jenem entstanden sei.« Die relative Verselbständigung des Einzelwillens ist immer nur ein Ergebnis später Entwicklung. »Der Mensch ist kein einzelnes Wesen, sondern Glied eines großen Ganzen, unsere ganze Kultur und Intelligenz ist das Produkt dieser Gemeinschaft.

¹⁾ Wenn man, wie wir — vgl. die folgenden Kapitel — es thun, ein Sittliches im engeren Sinne von einem solchen im weiten Sinne unterscheidet, so fällt obiger Vorwurf erst recht in sich selbst zusammen.

Daher ist auch der Einzelwille des Individuums unvollständig, ein Bruchstück, eine unvollkommene Entwicklungsstufe« (Horwicz, Zur Entwicklungsgeschichte des Willens. Magdeburg 1876. S. 27 f.). Lehrt uns das nicht ein Blick auf die Entwicklung des kindlichen Willens? »Der Mensch individualisiert sich aus einem Zustande sozialer Indifferenz heraus; aber er individualisiert sich nicht, um sich bleibend aus der Gemeinschaft zu lösen, aus der er hervorging, sondern um sich ihr mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben.« — Der Individualismus führt mit innerer Notwendigkeit zum Egoismus. Und wie will er da, um nur dies herauszugreifen, die Thatsache der Sympathie oder des Mitgefühls zureichend begründen, genügend erklären? Was bedeuten für den Individualismus alle Großthaten im Dienste der Menschheit, zur Beförderung ihres Kulturfortschrittes! Und der Thatsache, daß es immer »führende Geister« gegeben hat und noch giebt, steht er ratlos gegenüber. »Führende Geister« sind eben die, »die sich der treibenden Kräfte des öffentlichen Geistes klarer als andere bewußt sind«, und die, diese Kräfte in sich sammelnd, so sich befähigen, »aus eigenen Vermögen« deren Richtung zu bestimmen. —

Der Umstand, daß der Individualismus Jahrhunderte lang geherrscht hat, daß von Bacon bis auf Kant sich kein Denker ihm zu entziehen vermocht hat, daß er noch heute fast »die unantastbare Religion« der öffentlichen Meinung ist, beweist doch nicht die Richtigkeit dieser Weltanschauung. Gewiß hatte der Individualismus seine große und berechtigte Bedeutung: »galt es doch, die Geister von dem Druck zu befreien, den Standesvorurteile, nationale Beschränktheit und der brutale Egoismus der herrschenden Klassen auf sie ausübten.« Indem er, appellierend an das menschliche Selbstgefühl, energisch auf die Urrechte der einzelnen Persönlichkeit hinwies, erfüllte er eben seine ihm im Entwicklungsprozesse der Menschheit zufallende Kulturmission. Seine Aufgabe kann jetzt als gelöst betrachtet werden, und daher ist es an der Zeit, daß er vom Schauplatze abtrete und seine Stelle dem Evolutionismus überlasse, der gerechten Anspruch darauf hat, die herrschende Weltanschauung zu sein. Daß er das werden wird, ist sicher; wir können getrost in die Zukunft blicken: denn »die Macht der Thatsachen ist größer als die der Theorien.« —

Dieses erste Kapitel abschließend und seinen Inhalt zusammenfassend können wir also sagen, daß, befruchtet von der natürlichen, besonders der anthropologischen Entwicklungslehre, in neuester Zeit auf überlieferter metaphysischer Basis eine ethische Anschauungsweise sich Bahn gebrochen hat, welche man als ethischen Evolutionismus oder als Historismus

bezeichnet, und die nicht in der Förderung des individuellen Glückes, auch nicht der Gesamt-Wohlfahrt — des größtmöglichen Glückes einer größtmöglichen Anzahl — das Ziel der Moral erblickt, sondern, den Weltprozess unter dem Gesichtspunkte der teleologischen Entwicklung auffassend, das Prinzip der Kulturentwicklung zum (empirisch) obersten Moralprinzip erhebt.

II.

Kritik der Ethik Hartmanns und Wundts.

Halten wir nun Umschau unter denjenigen Moralsystemen, welche einen von allen eudämonistischen Elementen gereinigten ethischen Evolutionismus, den objektiven oder universellen, vertreten, so ist es die Ethik Wundts und diejenige Hartmanns, welche sich unserer Kritik darbieten. Wenden wir uns zunächst zur Betrachtung der Moralphilosophie des letzteren. —

Ein vollständiges System der Ethik hat Hartmann bis jetzt noch nicht geliefert; was wir von ihm besitzen ist eine »Phänomenologie des sittlichen Bewußtseins«, welche nur die leitenden Gesichtspunkte für eine Individual- und Sozial-Ethik an die Hand geben soll. Es handelt sich dabei darum, aus der Geschichte der sittlichen Vorstellungen heraus unter psychologischen Gesichtspunkten, die allerdings viel zu wenig markiert werden, das oberste Moralprinzip zu gewinnen. Dieses aber ist das Prinzip der Kulturentwicklung, nicht aber das der Wohlfahrt, weder des Einzelnen noch der Allgemeinheit. Denn, wie Hartmann mit Recht betont, ein unbefangener Blick auf den bisherigen Entwicklungsgang der Menschheit von ihren vorgeschichtlichen Zeiten bis zur Gegenwart zeigt ganz offenbar, daß das Hauptziel desselben nicht eine Steigerung der Glückseligkeit, sondern eine Steigerung der Kultur gewesen ist. Daher ist auch für Hartmann das Streben nach Entwicklung im aufsteigenden Sinne eine Thatsache des sittlichen Bewußtseins.¹⁾ Dieser Satz hat mit Bezug auf den Individualwillen zunächst gewiß seine Berechtigung, indem jeder Mensch nach Vervollkommnung ringt, wiewohl oft genug nur, weil man glaubt, dadurch sein Glück, (d. h. im äußerlichen Sinne) zu befördern.

¹⁾ Phänomenologie des sittlichen Bewußtseins (Berlin 1879). S. 652.

Aber auch der Gesamtwille erscheint als von diesem Streben beherrscht, von diesem Streben nach Entwicklung, nach Fortschritt, dabei freilich, in ganz ähnlicher Weise wie der Einzelne, zumeist unter dem Einflusse der Illusion stehend, daß Entwicklung und Fortschritt nur Beförderungsmittel der Wohlfahrt seien. Hartmann unternimmt es, nicht nur zu beweisen, daß Kulturfortschritt nicht Glück befördernd sei, sondern als »eudämonologischer Pessimist« will er auch nachweisen, daß Steigerung der Kultur Verminderung der Glückseligkeit notwendigerweise im Gefolge habe.¹⁾ Diese Behauptung ist hinfällig, und die dafür angeführten Beweise sind Scheinbeweise. Eine Steigerung der Glückseligkeit hat, darin, glauben wir, ist Hartmann im Recht, trotz aller Kulturfortschritte nicht stattgefunden, wie die Optimisten behaupten; vielmehr sind wir der Ansicht Paulsens, der uns das Richtige zu treffen scheint, wenn er sagt,²⁾ daß mit der Steigerung der Kultur die Mannigfaltigkeit und Intensität der Leiden, aber auch der Freuden wachse, daß das Wachstum auf beiden Seiten stets gleich groß und daher, wenn Lust und Schmerz wie positive und negative Größen addiert würden, die Summe stets dieselbe bleibe, nämlich gleich Null. Wird daher das entwickelte sittliche Bewußtsein vor die Alternative gestellt: Beförderung des Glückes auf Kosten der Kulturentwicklung — oder: Beförderung der Kulturentwicklung auf Kosten des Glückes (besser: abgesehen von allem Wohlfahrtserfolg), so erweist sich für ein solches die Kulturentwicklung gewiß als eine selbständige (sittliche) Forderung, ohne daß man, wie Hartmann behauptet, Pessimist zu sein braucht. Dabei ist die Frage nach der teleologischen Verständlichkeit und Notwendigkeit einer solchen Entwicklung zunächst gänzlich irrelevant. Gewiß drängt sich diese Frage ganz von selbst auf; denn es ist ja so naheliegend und selbstverständlich, daß man zu wissen wünscht, welches denn der eigentliche Zweck der Kulturentwicklung sei. Diese Frage läßt sich jedoch empirisch nicht beantworten, daher verschiebt Hartmann diese Beantwortung auf später und begnügt sich vorläufig mit dem ganz treffenden Hinweise darauf, daß man am besten thue, zunächst gar keinen äußeren Zweck für diesen Entwicklungsprozeß zu suchen, sondern denselben als Selbstzweck aufzufassen. Glückseligkeit ist der Endzweck der Kulturentwicklung gewiß nicht; denn dem widerspricht die Erfahrung.

¹⁾ Dies ist ja bekanntlich auch die Meinung Schopenhauers. Sogar dem gemeinen Menschenverstande ist diese Anschauungsweise nicht fremd. Man spricht von der »guten« alten Zeit, und von dem Urstande des Menschengeschlechtes pflegt man als von dem goldenen Zeitalter (dem Paradiese) zu sprechen.

²⁾ a. a. O. I. S. 243.

Gesetzt kann dieser Endzweck nur werden durch die spekulative Philosophie: an diesem Punkte also begegnen sich Ethik und Metaphysik. —

Nach diesen Ausführungen tritt Hartmann an die Frage heran, welches die Mittel seien, durch welche sich der Kulturfortschritt vollzieht.¹⁾ Er findet in der »Auslese des Fortgeschrittensten und Tüchtigsten, vermittelt deren es der Idee gelingt, ihre von innen heraus erzeugten Fortschritte zu konservieren und zu accumulieren,« die Antwort auf diese Frage, d. h. er akzeptiert die Lehre Darwins von der Selektion und überträgt sie auf ethisches Gebiet. Und thatsächlich ist diese Auffassung, die zwar etwas Rauhes und Herbes hat, wenigstens für alle weicher veranlagten Naturen, ganz dazu angethan, zur thatkräftigen Mitwirkung am Kulturfortschritte anzuapornen. Denn wenn das Bessere, Tüchtigere, Vollkommenere allein Aussicht auf Erfolg im großen, allgemeinen Daseinskampfe hat, so ergibt sich daraus für das Individuum die nicht abzuweisende Forderung der Selbstvervollkommnung: »als entscheidender Faktor für Sieg oder Untergang im Daseinskampfe tritt der höhere oder niedere Grad der sittlichen Tüchtigkeit in sein ungeschmälertes Recht.«²⁾ Hier könnte es nun scheinen, als schlüpfe der zur Vorderthür mit Ostentation hinausgeworfene Eudämonismus zur Hinterthür wieder hinein. Doch das Prinzip der Kulturentwicklung als das oberste (empirische) Moralprinzip giebt die Auffassung von selbst an die Hand, daß das Individuum und seine Vollkommenheit nur Mittel zum Zwecke sind, daß es nicht irgend welchen Wert an und für sich, sondern nur als Träger von Kulturideen hat, daß es also gar nicht darauf ankommt, daß die Einzelpersönlichkeit im Kampfe ums Dasein den Sieg davon trage, sondern vielmehr nur das Bessere, das in ihr seinen Vertreter gefunden hat. Und »oft genug feiert dieses Bessere seinen Sieg gerade im tragischen Untergange des Individuums, das sein Träger gewesen.« Freilich der Mensch, der noch nicht zu der Auffassung des Kulturprinzipes als des obersten Moralprinzipes hindurchgedrungen ist, führt den Kampf in der Hoffnung, daß ihm die Früchte seiner Tüchtigkeit in der Weise zugute kommen werden, daß eine Steigerung seines individuellen Wohles stattfinde; das ist aber, wie Hartmann mit Recht betont, eine freilich teleologisch notwendige Illusion. Einer solchen bedarf es dagegen nicht mehr bei demjenigen, welcher bereits die Identität von Sittlichkeit und Kulturkampf eingesehen hat: ein solcher ringt und kämpft um Erhaltung und Steigerung der Kultur, nicht um den

¹⁾ a. a. O. S. 666 ff.

²⁾ Hartmann a. a. O. S. 667.

Preis des Wohlbefindens; er hält die Selbstvervollkommnung für eine Pflicht, die er gegenüber dem Prozesse der Kulturentwicklung zu erfüllen hat. So spielt auch bei Hartmann die Selbstvervollkommnung eine nicht unbedeutende Rolle — welche Moralphilosophie könnte überhaupt dieselbe gänzlich entbehren — aber sie steht bei ihm im Dienste der Kulturentwicklung und dient nicht, wie beim evolutionistischen Utilitarismus, zur Beförderung der Glückseligkeit. Freilich eine Antwort auf die sich doch ganz von selbst aufdrängende Frage, wie das Individuum dazu eigentlich komme, sich in den Dienst des höchsten ethischen Zweckes zu stellen, es, doch »ein geborener Egoist,« erwarten wir von Hartmann vergeblich. Diese eminent wichtige psychologische Motivation des sittlichen Handelns unterläßt er; wie überhaupt tiefere psychologische Untersuchungen nicht eben seine starke Seite zu sein scheinen.

Bei der Selbstvervollkommnung nun handelt es sich jedoch nicht etwa bloß, wie vielleicht irrtümlich angenommen werden könnte, um einen nur einseitigen intellektuellen Fortschritt; sondern Hartmann faßt die Kulturentwicklung als genetische Realisierung der Idee auf.¹⁾ Soll aber diese realisiert werden, so muß auch ihr Bewußtseinsreflex Willenseinhalt werden, mit anderen Worten, »sie muß gleichmäßige Entwicklung von Geist, Gefühl und Geschmack sein.« Denn: »Das bloße Wissen bestimmt noch keineswegs den Willen, und der Vernunfttrieb reicht dazu selten genug aus; es bedarf dazu der Vermittelung des Gefühls und Geschmacks, welche unter dem dauernden Einfluß einer vertieften und verfeinerten Intelligenz allmählich gleichfalls Modifikationen erleiden im Sinne ihrer Vertiefung und Verfeinerung.« Wenn das die, wie oben erwähnt, vermisste psychologische Motivierung des Handelns im sittlichen Sinne sein soll, so läßt sie jedenfalls an Unbestimmtheit und Unklarheit nichts zu wünschen übrig. Aber soviel geht daraus doch wenigstens mit Gewißheit hervor, daß, und darin sind wir ganz mit Hartmann einverstanden, die Kulturentwicklung als ein dreifacher Prozess aufzufassen ist, als intellektuelle, moralische und ästhetische Entwicklung, als Fortschritt in Kunst und Wissenschaft einer-, in Moralität andererseits. Daß sich dabei aber eine Unterscheidung von Sittlichkeit im engeren und im weiteren Sinne notwendig macht, übersieht Hartmann. Aber diese Unterscheidung ist doch ganz unabweisbar, wenn das Sittliche identisch ist mit Kulturentwicklung, und diese eine intellektuelle, ästhetische und moralische sein soll. Man wird sagen können, daß man unter Sittlichkeit im engeren Sinne das Bestreben zu verstehen habe,

¹⁾ a. a. O. S. 711.

der Menschheit den allgemeinen Kulturfortschritt zu erleichtern, dem Einzelnen behilflich zu sein, seiner Aufgabe gegenüber dem Ganzen gerecht zu werden.

Aus dem Moralprinzip der Entwicklung folgt also, das ist das Résumé der von Hartmann angestellten Untersuchung, für die Sittlichkeit (im engeren Sinne), daß der einzelne Mensch zunächst die Aufgabe habe, sich selbst zu versittlichen: in welcher Weise diese Versittlichung vor sich gehen solle, zeigt die Individual-Ethik. Das Individuum hat aber an und für sich keine Bedeutung, es hat Wert nur als Teil eines größeren Ganzen, der Gesellschaft, der Menschheit. Daher hat die Pflicht der Selbstversittlichung nur die Bedeutung des Mittels zum Zwecke, indem es durch diese erst vermag, die Menschheit als Gattung zu versittlichen, die sittlichen Zustände der Gesellschaft zu verbessern. Wie dies im Einzelnen möglich sei, zeigt die Sozial-Ethik. Hierin sind wir ganz mit Hartmann einverstanden; wenn er aber die Sozial-Ethik vor der Individual-Ethik abgehandelt wissen will, so übersieht er, dass bei einer genetischen Untersuchung — und die Notwendigkeit einer solchen erkennt er ja voll und ganz an — stets von der zunächst in der unmittelbaren Wahrnehmung gegebenen Tatsache, d. h. in diesem Falle eben vom Einzelwillen, ausgegangen werden muß. Daß durch diesen Gang die Sozial-Ethik wesentlich zu kurz kommen könnte und der Individual-Ethik ein allzu weiter Spielraum eingeräumt werden möchte, ist nicht zu befürchten, wenn, was allerdings notwendig ist, wie auch Hartmann betont, eine allgemeine phänomenologische Untersuchung des Sittlichen vorangegangen ist. Nur das Fehlen einer solchen würde das Hartmann'sche Verfahren rechtfertigen. —

Wenn Hartmann weiterhin die Aufgabe der Ethik dahin näher und konkreter bestimmt, daß er sagt:¹⁾ »Die Individual-Ethik lehrt das Böse in der Welt dadurch bekämpfen, daß jeder von allen es bei sich selbst bekämpft, die Sozial-Ethik dadurch, daß die allgemeinen Bedingungen und Ursachen des Bösen für alle bekämpft werden«, so ist dagegen nur der Vorwurf zu erheben, daß hierbei der Begriff des Bösen unbestimmt gelassen ist. Jedoch geht aus früheren Erwägungen hervor, daß er darunter — und darin hat er sicher Recht — das Kulturfeindliche versteht, daß es identisch sei mit allem, was die Fortentwicklung hindert und aufhält. Was er im übrigen betreffs »des Bösen« sagt,²⁾ ist vielfach bedingt von seiner metaphysischen Anschauung: so wenig wir mit dieser

¹⁾ a. a. O. S. 754.

²⁾ a. a. O. S. 734 — S. 749.

durchaus übereinstimmen, so wenig können wir uns daher mit seiner »Kakodicee« in allen Punkten einverstanden erklären. Die Gesellschaft, in welcher das Böse gar keine Stelle mehr hätte, mit anderen Worten: die Gesellschaft, in welcher der Kulturfortschritt ein ungehemmter wäre, ist das Ideal einer (im weiteren Sinne) sittlichen Gesellschaft; die Herbeiführung dieser sittlichen »Weltordnung« ist somit, kann nunmehr gesagt werden, das Ziel des Entwicklungsprozesses, der Geschichte. Diesen Idealbegriff aber zu einem noch über das Prinzip der Kulturentwicklung hinausliegenden Moralprinzip aufbauschen, wie Hartmann es thut, ist entschieden verkehrt.

Was darüber hinausliegt, fällt in das Bereich der Metaphysik, wie schon oben erwähnt wurde; sie versucht es, uns Antwort zu geben auf die Frage, was denn das letzte Ende, der Zweck des Zieles der Geschichte, eben jener sittlichen Weltordnung sei. Daher »gelangen wir zu der Erkenntnis, daß eine feste, begründete, echte Moral, überhaupt erst durch ein metaphysisches Fundament möglich gemacht wird,« wie Hartmann, nach unserer Ansicht mit Recht, sagt.¹⁾ Jedoch sind wir gern bereit zuzugeben, daß jemand, der kein großes metaphysisches Bedürfnis hat, sich auch, um sittlich zu handeln, mit der bloßen Überzeugung begnügen kann, daß es überhaupt so etwas giebt wie eine sittliche Weltordnung; daß ein solcher auch »fraglos und freudig« seine Pflicht thun kann. Was für eine Philosophie man wählt, hängt eben, nach einem treffenden Worte Fichtes,²⁾ davon ab, was für ein Mensch man ist. Auch stehen wir gar nicht an, es offen auszusprechen, daß wir mit Liebmann³⁾ derselben Ansicht sind, der nämlich, daß Metaphysik eine Wissenschaft nur für Übermenschen sei, zu welcher bloß der Weg des »frommen Glaubens« führt. Aber verdient sie nicht als idealer Schluß-Stein der gesamten Weltanschauung Anerkennung und Wertschätzung? Und noch eine Frage: Wer möchte sich vermessen, definitiv zu entscheiden, ob »Glauben« oder »Wissen« im Werte höher stehe? Im Wissen begreifen wir die Wirklichkeit, im Glauben erfassen wir das Ideal.

Der andere hervorragende Vertreter des ethischen universalen Evolutionismus ist, wie gesagt, Wundt: mit ihm haben wir uns jetzt zu beschäftigen. Noch weit mehr als Hartmann und offenbar mit weit besseren und umfangreicheren

¹⁾ a. a. O. S. 771.

²⁾ vgl. Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre. Werke, Bd. I, S. 434.

³⁾ Zur Analysis der Wirklichkeit (Straßburg 1880. II. Auflage). S. 680.

Mitteln in dieser Hinsicht ausgerüstet als jener — betont Wundt die Psychologie als unentbehrliches Hilfsmittel ethischer Untersuchungen, namentlich die Völkerpsychologie, von der Hartmann sehr wenig hält. Diese ist ihm (Wundt) geradezu »die Vorhalle der Ethik.« Die Betrachtung des bisherigen Entwicklungsganges der sittlichen Weltanschauungen erscheint ihm nötig, um aus diesem kulturgeschichtlichen Stoffe bestimmte ethische Schlussfolgerungen zu gewinnen. Das Ergebnis derartiger Untersuchungen ist bei ihm das nämliche wie bei Hartmann: der Endzweck des Sittlichen besteht auch für Wundt in einer in's Unendliche fortschreitenden Entwicklung im allgemeinen; der diesem obersten Zwecke untergeordnete Zweck ist fortschreitende sittliche Vervollkommnung der Menschheit.¹⁾ Auch bei Wundt erscheint also das Sittliche als ein solches im engeren und im weiteren Sinne; aber, ebensowenig wie Hartmann, hebt Wundt dies besonders hervor.²⁾ — Mit Nachdruck und mit Recht betont auch Wundt, daß das individuelle Lebensglück sittlich ganz wertlos sei, und daß auch die allgemeine Wohlfahrt nicht Zweck und Ziel sittlichen Handelns sein könne; denn unser sittliches Urteil über Menschen und Völker bemisst sich nicht nach dem Glücke, das sie selbst genossen, das sie ihren Zeitgenossen verschafft, »sondern allein nach dem, was sie für die gesamte Entwicklung der Menschheit in alle Zukunft hinaus geleistet haben;«³⁾ und: »die individuellen Lustgefühle sind sittlich wertlos. Wenn aber das individuelle Lustgefühl sittlich wertlos ist, so ist es auch das Lustgefühl vieler oder aller.«⁴⁾ Der Utilitarismus ist ihm nichts als erweiterter Egoismus. Wundt aber hat dabei vor Hartmann den großen Vorzug voraus, daß er nicht einseitig voreingenommen ist, daß also seine Beurteilung des Entwicklungsganges der Menschheit eine zuverlässigere ist.⁵⁾ Er weist daher auch den Begriff des Glückes nicht ganz ab, wie es Hartmann thut; das Glück ist für ihn ein auf das sub-

¹⁾ Ethik S. 506.

²⁾ Daß diese Unterscheidung dem Begriffe der evolutionistischen Ethik — besonders der universellen — widersprechen sollte, vermögen wir nicht einzusehen: wir werden später, im dritten Kapitel, noch genauer auf diese Frage eingehen.

³⁾ Ethik S. 501.

⁴⁾ Ethik S. 497. (»Aus lauter Nullen läßt sich keine GröÙe bilden.«)

⁵⁾ Optimismus und Pessimismus können, bei dem Versuch der sensualistischen oder hedonistischen Beweisführung zur Erhärtung ihrer Behauptungen, um die allein es sich hier handelt, sich gleichermaßen auf Thatsachen des geschichtlichen Lebens berufen; sie sind beide daher gleichmäÙig im Recht und im Unrecht, beide gleich unerweislich. Unsere Ansicht in dieser Beziehung haben wir schon oben ausgesprochen. Was die moralistische Beweisführung anlangt, so werden wir darauf später noch zurückkommen.

jektive Bewußtsein wirkender Nebenerfolg sittlichen Thuns.¹⁾ Freilich ist dabei die Differenz von Hartmann keine so große, wie es zunächst scheinen möchte; denn Wundt hat hier gar nicht Glück im äußerlichen Sinne im Auge, sondern die innere Befriedigung, die ganz unfehlbar sich einstellt, wenn man dem sittlichen Ideal gemäß handelt. Das Eintreten einer solchen »inneren Befriedigung« wird auch Hartmann nicht leugnen; aber es ist für ihn, jedoch sehr mit Unrecht, von gar keinem Belang, was daraus hervorgeht, daß er überhaupt gar nicht erst davon spricht. — Aber dieses Glücksgefühl, diese »moralische Zufriedenheit,« wie wir mit Platner²⁾ sagen könnten, hat nicht nur die Bedeutung einer Begleiterscheinung, sondern ist zugleich ein den Willen anregendes Motiv, sittlich zu handeln, also der subjektive Grund des moralischen Handelns, aber nicht etwa sein Zweck. Allerdings kann »die moralische Zufriedenheit,« um diesen Ausdruck beizubehalten, subjektiver Grund des moralischen Handelns nur sein, weil und sofern sie Folge desselben ist. Daher ist es *in praxi* außerordentlich schwer zu entscheiden, wo »die moralische Zufriedenheit« aufhört, bloße Triebfeder zu sein und anfängt, zum Gegenstande des Begehrens zu werden; und auch der Theoretiker hat hier mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen.³⁾ An der Thatsache jedoch läßt sich nicht rütteln. Wer ein solches Handeln als bloß verfeinerten, subjektiven Eudämonismus verwirft, beweist damit nur seine Unkenntnis psychologischer Fakten, oder übersieht dieselben, weil er sie übersehen will, aus moralischem Rigorismus. Wer gedächte nicht der Verse Schillers, die er spottend Kant entgegenhält:

»Gerne dien' ich den Freunden, doch thu' ich es leider mit Neigung,
Und so wurmt es mir oft, daß ich nicht tugendhaft bin.«

Neben der kämpfenden Sittlichkeit steht gleichberechtigt die sittliche Anmut; hier thut der Mensch aus innerster Neigung heraus, was er dort erst mühsam sich abringen muß, aber auch dabei so nur handelnd, weil er weiß, daß diese Handlungsweise allein ihn »beglückt«: denn erstreben kann der Mensch das Gute eben nur, weil es ihn beglückt.

Glücksgüter sind also nicht sittliche Zwecke, sittlich wertvoll sind nur die allgemeinen geistigen Schöpfungen, wie sie in allgemeiner Kultur in Erscheinung treten. Es entsteht nun die Frage, wie die Individuen dazu kommen, diese zu erstreben und durch ihren Willen zu verwirklichen. Der Mensch

¹⁾ Ethik, S. 503.

²⁾ Philosophische Aphorismen II. (II. Auflage. Leipzig 1800). § 283.

³⁾ Vgl. auch des Verfassers Abhandlung: »Ernst Platner als Moralphilosoph und sein Verhältniss zur Kantschen Ethik« (Dissert. Halle 1891).

handelt immer nach Gefühlen, Gefühlselementen kommt, wie Wundt mit Recht sagt, bei der Kausalität der Handlungen die entscheidende Bedeutung zu. »Diese können aber entweder an einzelne Wahrnehmungen geknüpft sein, oder sie können aus verstandesmäfsig verketteten Vorstellungen hervorgehen, oder sie können endlich aus der Vorstellung der letzten idealen Zwecke des sittlichen Strebens entspringen.«

Demnach unterscheidet Wundt: Wahrnehmungs-, Verstandes- und Vernunftmotive.¹⁾ Was wir bei Hartmann vermifsten, finden wir also bei Wundt. —

Als Problem erscheint dabei aber die Frage: wie können die (sittlichen) Zwecke sich in Gefühlsmotive umsetzen? Betreffend der Wahrnehmungsmotive hat Wundt leichtes Spiel; denn bei diesen knüpft sich, das ist ja ganz offenbar, der Gefühlswert unmittelbar an die Vorstellung des Zweckes. Schwieriger gestaltet sich der Nachweis der Umsetzung sittlicher Zwecke in die sogenannten Verstandesmotive; dieselben werden nach Wundt wirksam, wenn zwischen die einwirkenden Vorstellungen und den Entschluß zur Handlung die Überlegung tritt.²⁾ Es wird also nicht der nächste, sondern ein entfernterer Zweck entscheidend, und »der Antrieb zum Handeln verrät sich in dem Gefühl, welches an den durch die Reflexion entstandenen Zweck geknüpft ist.« Die bei den Wahrnehmungsmotiven in Betracht kommenden Grundgefühle sind das Selbst- und das Mitgefühl; die Grundformen der bei den Verstandesmotiven wirksamen Gefühle sind die eigen- und gemeinnützigen Triebe. — Mag man nun mit der etwas gekünstelten Darstellung der Motive sittlichen Handelns einverstanden sein oder nicht, soviel ist ohne Frage sicher, daß die sittlichen Zwecke, sollen sie aktionsfähige Motive werden, in lusterregende Triebe umgesetzt werden müssen — und wie dies möglich sei, scheint uns Wundt, trotz mancher Künstelei im einzelnen, verständlich zu machen. Sicher ist ferner, daß ein aus Wahrnehmungs- und Verstandesmotiven erwachsenes Handeln noch kein im höheren Sinne sittliches Handeln ist: von solchen Motiven läßt sich hauptsächlich das noch unentwickelte sittliche Bewußtsein leiten. Das entwickelte sittliche Bewußtsein wird nach Vernunftmotiven handeln;³⁾ dieselben entspringen aus der Vorstellung der idealen Bestimmung des Menschen. Wirksam werden natürlich auch sie nur in Gestalt von Gefühlen, »Idealgefühlen«, welche »weder in der unmittelbaren Wahrnehmung noch in der Reflexion über die nächsten empirisch erreichbaren Zwecke, sondern in der allgemeinen Voraussetzung

¹⁾ Ethik. S. 510.

²⁾ Ethik. S. 514.

³⁾ Ethik. S. 518 ff.

idealer Zwecke ihre Quelle haben.« Vernunftmotive bedingen das Handeln da, wo »der unmittelbare Zusammenhang aller Einzelhandlungen mit der Unendlichkeit der sittlichen Welt und die Einsicht, daß der individuelle Wille der Idee dieses Zusammenhanges entspreche, zum klar bewußten Bestimmungsgrund des Handelns geworden ist.« Wenn Sommer¹⁾ das Vorhandensein solcher Vernunftmotive leugnet, weil »das aufgestellte Entwicklungsideal zu leer und nicht so beschaffen sei, daß sich Menschen dafür begeistern könnten«, daß es, mit anderen Worten, in den Herzen der Menschen nicht »irgendwelche motivationskräftige Idealgefühle« erwecken könnte, so verrät er damit nur, in starrem Individualismus befangen, seine eigene Unfähigkeit zu idealem Streben und eine nicht eben tiefe Kenntnis der menschlichen Natur. Ist er denn noch nie einem Menschen begegnet, der sein Ich und sein persönliches Glück eingesetzt und aufgeopfert hat, um den Fortschritt der Menschheit zu fördern? kennt er solche Menschen nicht aus der Geschichte?²⁾ Wir stimmen ganz mit Sigwart überein, welcher, Wundts Gedanken in etwas anderer Form aussprechend, sagt:³⁾ »Die Befriedigung, welche für alle in gleicher Weise erreichbar ist, liegt schließlic in der Gewissheit, für einen über das individuelle Bewußtsein und seine Schranken hinausliegenden Zweck, für den Menschheits- und Weltzweck selbst zu wirken.« Daß der individualisierte Zweck berechtigt ist nur, wenn er als Teil des allgemeinen Zwecks gewollt wird, leuchtet dem entwickelten sittlichen Bewußtsein, welches also bereits auf der Stufe der Autonomie steht, ganz von selbst ein. —

Die Frage: ob die Kultur (die allgemeine) Selbstzweck sei oder nicht; anders ausgedrückt: ob die Kultur der Menschen wegen da sei, oder die Menschen der Kultur wegen, diese Frage beantwortet Sommer dahin, daß er sagt, es sei absurd, anzunehmen, die Menschen seien der Kultur wegen da. Er stellt die Frage: ist der Staat der Menschen wegen vorhanden, oder sind diese des Staates wegen auf der Welt? Gewiß ist das erstere der Fall, darin geben wir Sommer vollständig Recht. Aber »Staat« und »allgemeine Kultur« sind nicht identisch; der Staat ist freilich der Menschen wegen da, um ihnen näm-

¹⁾ Individualismus oder Evolutionismus? (Berlin 1887). S. 71 ff.

²⁾ Auf dem Standpunkt des Monismus oder, um mit Hartmann zu reden, des Pan-Monismus — zwischen Monismus bzw. Pan-Monismus und Pantheismus besteht kein prinzipieller Unterschied, aber es scheint uns in dem Ausdrucke Pantheismus bei der Bedeutung des zweiten Bestandteiles dieses *Compositum* eine *contradictio in adjecto* enthalten zu sein — ist eine derartige Handlungsweise, ein Handeln auf Grund von Idealgefühlen nicht nur ganz verständlich, sondern ein von selbst sich ergebendes.

³⁾ Vorfragen der Ethik. (Freiburg i. B. 1886). S. 48.

lich ihre Aufgabe, Beförderung des allgemeinen Kulturfortschrittes, zu erleichtern. Die (allgemeine) Kultur ist aber nicht der Menschen wegen da, sondern ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte könnte es lehren, die Menschen sind dazu da, um »Kultur« zu »produzieren.« Ist diese also nicht für die Menschen da, so entsteht allerdings die Frage: für wen denn sonst? denn mit der Annahme, daß die Kultur Selbstzweck sei, kann man sich nicht auf die Dauer befreunden. Die Antwort auf diese Frage giebt die Metaphysik; hier möchten wir nur zur kurzen Illustration des Gesagten auf die Worte hinweisen, die Goethe im »Faust« den Erdgeist sprechen läßt als den Vertreter der gesamten Menschheit:

»So schaff' ich am sausenden Webstuhl der Zeit —
Und wirke der Gottheit lebendiges Kleid.«

Es ist bisher festgestellt worden, welches der Zweck der Sittlichkeit ist; es ist gezeigt worden, wie überhaupt es möglich ist, den sittlichen Zwecken gemäß zu handeln; es entsteht jetzt die Frage nach den »sittlichen Normen« oder den allgemeinen Willensvorschriften. Dieselben sagen uns jedoch nicht etwa, wie Wundt mit Recht und nur konsequent hervorhebt, wie die Handlungen beschaffen sein müssen, sondern sie geben uns an, welche Beweggründe uns bei unseren Handlungen leiten sollen.¹⁾ Es giebt nun nach Wundt drei Arten von Normen: individuelle, soziale und humane; in die letzteren münden alle Normen schliesslich aus, sie lauten nämlich:

1) Fühle dich als Werkzeug im Dienste des sittlichen Ideals, und

2) du sollst dich selbst dahin geben für den Zweck, den du als deine ideale Aufgabe erkannt hast.

Die individuellen sittlichen Normen, bloße »formale Vorschriften«, sind folgende:

1) Denke und handle so, daß dir niemals die Achtung vor dir selbst verloren gehe, und

2) Erfülle die Pflichten, die du dir und anderen gegenüber auf dich genommen. Der formale Charakter dieser Normen kann nicht überraschen, wenn man bedenkt, daß das Individuum niemals Selbstzweck des Sittlichen sein kann, und wenn man andererseits bedenkt, daß sich die sittlichen Motive sämtlich auf das individuelle Bewußtsein zurückbeziehen. »Eine notwendige Folge dieses doppelseitigen Verhältnisses ist es nun offenbar, daß die sittlichen Normen lauter Gebote sind, die für das Individuum gelten, daß dagegen ihr Inhalt sich niemals auf

¹⁾ Ethik. S. 541.

das Individuum selbst, sondern nur auf die allgemeinen Lebensgebiete beziehen kann, denen es als sittliche Einheit angehört.« (Ethik S. 560). —

Die socialen Normen endlich sind diese:

- 1) Achte deinen Nächsten wie dich selbst, und:
- 2) diene der Gemeinschaft, der du angehörst. —

Auf die Betrachtung der Rechtsnormen-Ethik S. 565 bis 592 — brauchen wir uns hier nicht einzulassen.

Die humanen Normen sind also die obersten, ihnen ordnen sich die individuellen und sozialen unter. Gewiss, denn die humanen Normen beziehen sich unmittelbar auf den höchsten sittlichen Zweck, das oberste Moralprinzip, aus welchem die individuellen und sozialen sittlichen Zwecke und Aufgaben nur abgeleitet sind. Daher leuchtet von selbst ein, daß, »sobald Normen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, der Vorzug jener zu geben ist, die dem umfassenderen Zwecke dient: dem individuellen geht der soziale, dem sozialen der humane Zweck vor.¹⁾«

Der formale Charakter aller, nicht bloß der individuellen, von Wundt aufgestellten sittlichen Normen giebt ihnen das Recht, Allgemeingiltigkeit, also Gesetzmäßigkeit, zu beanspruchen. Sie können als Imperative des evolutionistischen Gewissens angesehen werden oder besser: als imperative Motive, in deren Ausbildung ja die Eigentümlichkeit des Gewissens besteht. Damit soll nicht gesagt werden, daß die den sittlichen Normen von Wundt gegebene Fassung nicht auch eine andere sein könnte, namentlich hinsichtlich der individuellen und sozialen Normen eine solche, daß dadurch die rein formale Seite derselben noch mehr zum Ausdruck käme. Während die humanen Normen gerade einen ganz bestimmten, konkreten Inhalt haben sollten; sie müßten ganz direkt sagen: setze dir den und den Zweck und verwirkliche ihn durch dein Wollen. Sie sollen ihre Allgemeingiltigkeit nicht bloß ihrem formellen Charakter verdanken. Vielleicht könnte auch eine Zusammenziehung und daher Verminderung der Zahl der sittlichen Normen stattfinden. — Andere, das sittliche Leben im einzelnen regelnde als absolut ausnahmslose Gesetze geltende Gebote, wie die intuitive Moralphilosophie sie annimmt, kennt die evolutionistische Ethik nicht. Denn die Quelle solcher Imperative für die verschiedenen sittlichen Lebensgebiete im besonderen, das

¹⁾ Ethik. S. 548. Wir wollen hier gleich darauf aufmerksam machen, daß wir späterhin, im dritten Kapitel, unter humanen Zwecken, etwas anderes verstehen als Wundt. Bei Wundt sind es die höchsten sittlichen Zwecke; wir nennen diese jedoch ideale Zwecke und verstehen unter humanen Zwecken nur die einheitliche Zusammenfassung der individuellen und sozialen Zwecke.

Gewissen, ist ja gar nichts Unveränderliches, Konstantes, sondern ein Produkt des Entwicklungsprozesses selbst, der nie stille steht: seine Gebote können also unmöglich auf Unbedingtheit Anspruch erheben. Wie die individuellen und sozialen Zwecke am besten im einzelnen erreicht werden können, damit der oberste Zweck alles Handelns, Fortschritt der Kultur im allgemeinen, der Moralität im besonderen, erreicht werde, richtet sich nach der jeweiligen Entwicklungsstufe, auf welcher die Menschheit steht. Es ist ganz sicher, daß es eine allgemeingiltige Moral (im engeren Sinne) nicht giebt und nicht geben kann. Für verschiedene Zeiten gilt eine verschiedene Moral, wie auch für verschiedene Völker, ja sogar für verschiedene Stände und Berufsklassen, ja schließlich eine besondere für jeden einzelnen Menschen. Wie könnte es auch anders sein, da die Moral (im engeren Sinne) aus dem jeweiligen Kulturkreis hervorgeht, mit diesem der Natur der Sache nach *d'accord* sein muß.

Sind die sittlichen Normen abgeleitet aus der Entwicklungsgeschichte der sittlichen Vorstellungen, sind sie »die Ergebnisse einer Entwicklung, die in den Thatsachen der Sittengeschichte ihre überall erkennbaren Spuren zurückgelassen hat«, so müssen sie der ferneren Entwicklung maßgebend gegenüberstehen, damit »das menschliche Leben in Gegenwart und Zukunft so gestaltet werden kann, daß die Zwecke auf welche die normativen Ideen so eindringlich hinweisen, erreicht werden«, trotz aller hemmenden und widerstrebenden Kräfte. Die Aufgabe zu zeigen, wie dies zu geschehen habe, ist eine außerordentlich schwierige, denn der Gegenstand, um welchen es sich dabei handelt, ist ein unerschöpflicher, nach Inhalt und Umfang, und verzweigt sich in eine ganze Reihe selbständiger Gebiete. Wundt giebt uns einige Ausblicke, auf die wir hier nicht weiter Rücksicht nehmen wollen: im dritten Kapitel wird Gelegenheit sein, darauf noch etwas näher einzugehen.

Für welche Ethik sollen wir uns nun, nachdem wir die ethischen Anschauungen Hartmanns und Wundts kennen gelernt haben, entscheiden: für diejenige des letzteren oder die des ersteren? Evolutionistisch sind ja beide. Aber der Mangel an tieferer psychologischer Begründung, die pessimistische Grundlage, die uns bei Hartmann entgegenstehen, lassen uns die Wahl nicht allzu schwer werden. Wer mit uns der Überzeugung ist, daß die Pädagogik nie und nimmermehr etwas mit dem Pessimismus anzufangen weiß, daß sie denselben weit von sich weisen muß, weil »durch das behauptete Weltgesetz des Leids« der evolutionistische Optimismus in Frage gestellt wird, wenn man denselben auch, wie Hartmann, neben dem eu-

dämonologischen Pessimismus als zu Recht bestehend, anerkennt,¹⁾ und wer die eminente Wichtigkeit der Psychologie für die Erziehungswissenschaft eingesehen hat — und im Ernste bestreitet dieselbe ja niemand mehr — wird mit uns sich auf die Seite Wundts schlagen. Wir werden jedoch wohl thun, wenn wir uns nicht einseitig binden, sondern, nachdem wir mit kritischem Sinne geprüft, das Gute behalten, wo es auch uns begegnet ist²⁾, und es für unsere Zwecke nutzbar zu machen versuchen: auch auf die Gefahr hin, des Eklektizismus beschuldigt zu werden; denn dieser Vorwurf ist der schlimmste nicht. —

Fassen wir daher diejenigen Sätze, welche als Leitsätze für unsere späteren Untersuchungen festzuhalten sind, und die sich uns aus der Betrachtung und Kritik der beiden großen evolutionistisch-ethischen Systeme ergeben haben, zusammen, um mit ihnen dieses vorliegende zweite Kapitel abzuschließen und uns seinen Inhalt noch einmal in verdichteter Form vorzuführen.

1) Es existieren Gesamtwillen von der nämlichen Realität und Ursprünglichkeit wie die Individualwillen; jene stehen zu diesen in realen Beziehungen, wie die Beobachtung erkennen läßt. Die Gesamtwillen sind alle bleibenden, die Individuen und Generationen überdauernden Gemeinschaften, als: Familie, Stammesgemeinschaft, Gemeinde, Staat, Menschheit.

2) Das individuelle Lustgefühl, durch welches der Individualwille zum Handeln angetrieben wird, ist sittlich wertlos.

3) Ziel, Endzweck des Sittlichen ist nicht die Glückseligkeit, die Wohlfahrt, weder des Einzelnen noch der Gesamtheit, sondern die Beförderung des allgemeinen Kulturfortschrittes, die Herstellung und Herbeiführung der sittlichen Weltordnung.

¹⁾ Vgl. auch Th. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik (Jahrbuch f. wiss. Pädagogik XXIII. S. 312).

²⁾ Wir möchten hier vor allem darauf hinweisen, daß die Hartmannsche Ethik den Vorzug vor der Wundtschen voraus hat, daß sie uns, was bei Wundt ganz fehlt, metaphysische Ausblicke an die Hand giebt; a. a. O. S. 772—871.

III.

Die evolutionistische Ethik als die Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik.

Der Weltprozess, so sahen wir, ist aufzufassen als ein unendlicher Entwicklungsprozess, sowohl seiner äusseren als auch seiner inneren Seite nach. Die geistige Entwicklung, auf die allein es hier uns ankommt, stellt sich, wie auch schon mehrfach erwähnt wurde, dar als Kulturgeschichte der Menschheit als des Trägers des geistigen Seins. Aufgabe der Menschheit ist die Fortentwicklung der Kultur in aufsteigender Linie; nur die Anteilnahme an dieser Kulturarbeit giebt dem Individuum Anspruch auf Sittlichkeit, Anspruch darauf, ein sittlicher Mensch genannt zu werden. Innerhalb dieses grossen Gebietes des Sittlichen grenzt sich jedoch ein engeres ab. Die Kulturarbeit ist eine ausserordentlich mühselige und schwere: sie ist »Kulturkampf«. Damit derselbe nicht aussichtslos sei, ist eine Differenzierung der Menschheit in Rassen, Völker, Stämme und deren konkurrierender Wetteifer, »welcher an einer politischen Organisation derselben seinen Stützpunkt finden muss«, erforderlich; denn das menschliche Individuum und die Menschheit liegen ja viel zu weit auseinander, »um ohne vermittelnde Individualitäts-Stufen in fördersame Wechselwirkung treten zu können«. Zwischen das Individuum, die einzelne Persönlichkeit, und die Menschheit schieben sich als vermittelnde Lebensgebiete ein: die Gesellschaft mit den ihr wieder untergeordneten und in ihr enthaltenen Einzelorganisationen der Familie, der Gesellschaftsklassen, der Vereine und der Gemeinde — und der Staat. — Innerhalb dieser verschiedenen Lebensgebiete kommt nun die Sorge für das Wohl, die Wohlfahrt Einzelner wie ganzer, gröfserer und kleinerer Gesamtheiten ganz zu ihrem Recht als ein unentbehrliches Mittel zum Zweck, indem es gilt,

die Teilnahme an der Kulturarbeit zu erleichtern, den Eifer nicht erlahmen zu lassen, widerstrebende Kräfte zu gewinnen.¹⁾ Die Möglichkeit solchen Verhaltens ist psychologisch gegeben in der Thatsache des Mitgefühls. Das Sittliche im engeren Sinne beruht also auf dem Mitgefühl; seine Entwicklung, die für es doch ebenso geboten erscheint wie für die Kultur im allgemeinen, in der es ja doch mit inbegriffen ist, ist abhängig von der Stärkung des Mitgefühls. Ist eine solche möglich, und findet somit ein Fortschritt der Sittlichkeit im engeren Sinne statt? Werden die Menschen »besser«? sind sie, soweit wir ihren Entwicklungsgang überschauen können, schon »besser« geworden? Der Pessimismus, sofern er nicht blofs eudämonologischer, sondern auch moralischer Pessimismus ist, leugnet es ganz entschieden: es ist bekannt, mit welchem Aufwand von rhetorischem Pathos Rousseau es verneinte, seine Ansicht auf den Traum eines paradiesischen Naturzustandes voll Unschuld und Herzensgüte, voll Reinheit und Tugend aufbauend. Und mit nicht geringerer Emphase versichern uns unsere Pessimisten von heute, dafs die Kultur, wie sie mit innerer Notwendigkeit Glück zerstöre und Schmerz vermehre, so auch die Schlechtigkeit der Menschen steigere von Generation zu Generation. Die Optimisten behaupten mit gleich grofser und leidenschaftlicher Beredtsamkeit das gerade Gegenteil. Dazu kommt noch eine dritte Ansicht, welche Paulsen vertritt²⁾, und die dahin geht, dafs die moralischen Unterschiede zwischen den Individuen gröfser werden, aber auf beiden Seiten in gleichmäfsigem Fortschreiten wachsen: neuen Tugenden stehen neue Laster gegenüber. Oder anders ausgedrückt: die Schwankungen um den Nullpunkt werden gröfser, aber die Summe bleibt dieselbe. — Wie steht es nun mit diesen Ansichten? haben die Pessimisten Recht oder die Optimisten, oder sollen wir uns auch hier wie hinsichtlich der Frage, ob die Kulturentwicklung eine Steigerung oder Verminderung der Glückseligkeit im Gefolge habe, auf die Seite Paulsens schlagen? Ist es richtig, was Ziegler sagt³⁾, dafs weder das Eine, noch das Andere, noch das Dritte bewiesen werden kann, dafs wir aber glauben müssen, dafs es einen sittlichen Fortschritt gebe? Ist die Überzeugung, dafs es in der Welt auch in sittlicher Beziehung vorwärts gehe,

¹⁾ Aber auch die dem Kulturfortschritt widerstrebenden Kräfte, also, wie oben gezeigt wurde, das Böse in der Welt, haben für den Entwicklungsgang der Menschheit ihre hohe, wenn auch nur eine negative Bedeutung: sie spornen zur grösstmöglichen Kraftentfaltung im Dienste des Kulturfortschrittes an. Natürlich aber können diese Kräfte wertvoller werden, wenn sie positiv, d. h. unmittelbar kulturfördernd wirken!

²⁾ a. a. O. I S. 246 und 247.

³⁾ Sittliches Sein und sittliches Werden (II. Aufl. Strafsburg 1890). S. 141.

wirklich nur ein frommer Glaube? Wir sind nicht der Ansicht; wir meinen, daß diese Überzeugung sich doch auf ganz gewisse Thatsachen stützen kann. Damit treten wir also der Ansicht der Pessimisten wie auch der Paulsens entgegen; aber auch den Optimisten schliessen wir uns nur in bedingter Weise an: denn so einfach, so mit Händen greifbar ist die Sache doch nicht, wie diese wähnen. Der ethische Fortschritt des Menschengeschlechtes, auf der Stärkung des menschlichen Mitgefühls beruhend, ist ein sehr allmählicher und nur ein im großen und ganzen stattfindender und bemerkbarer.¹⁾ Wir wollen, um unsere Ansicht durch einige ganz bestimmte Hindeutungen zu unterstützen, nur auf folgende Punkte in aller Kürze hinweisen: 1) Die isolierte historische Entwicklung ist, im kleinen wie im großen, in der Abnahme begriffen. Die Abhängigkeitsbeziehungen von Volk zu Volk, von Individuum zu Individuum werden immer engere. 2) Die Machtsphäre des Staates in sozialer Hinsicht erweitert sich beständig. 3) Die Beziehungen der Staaten zu einander sind durch das sich immer mehr und mehr entwickelnde Völkerrecht mehr oder weniger fest normierte geworden. Ja, wir können heutzutage nicht nur von einem internationalen Civil-, Handels-, Straf- und Prozeß-Recht²⁾, sondern auch von internationalem Privat-Rechtsprechen: hat doch der Oberlandesgerichtsrat Böhm in Nürnberg im Vorjahre sogar eine Zeitschrift für internationales Privat- und Strafrecht gegründet, und Professor F. Meili meint, daß das internationale Privatrecht die Mission habe, die gesamte Jurisprudenz zu verjüngen: freilich, mehr als Gesetzentwürfe bezüglich des internationalen Privatrechtes giebt es bis jetzt noch nicht (vgl. Meili, Geschichte und System des internationalen Privatrechtes im Grundriss. Leipzig 1892 bes. S. 198—209). — Vielleicht ist man geneigt, uns den Vorwurf der Inkonsequenz zu machen, indem wir uns wohl zum moralischen Optimismus, aber zum eudämonologischen Indifferentismus bekennen. Ist dieser Vorwurf berechtigt? wir glauben es nicht. Unser moralischer Optimismus ist nur die Konsequenz unseres Evolutionismus überhaupt; er ist in diesem schon mit enthalten, wird durch diesen *eo ipso* mit gesetzt. Das, was wir Glück nennen, ist ja aber

¹⁾ Derselben Ansicht begegnen wir u. a. auch bei Höffding; vgl. die Grundlagen der humanen Ethik (Bonn 1880). S. 72 ff.; besonders S. 76 und 77, und auch S. Bodnár (vgl. Das Gesetz unseres geistigen Fortschrittes. Deutsch von J. Lechner. Leipzig 1893 S. 30) spricht von der »wachsenden Güte der Menschheit«, von der »infolge neuerer Aktionen vollkommener gewordenen« Sittlichkeit.

²⁾ Vgl. Meili, Kodifikation des internationalen Civil- und Handelsrechts. Leipzig 1891 und auch: Dudley Field, *Outlines of an international Code* 1872.

nur ein Nebenerfolg.¹⁾ Warum sollte denn eine Steigerung dieses Nebenerfolges stattfinden? Warum sollten denn wir modernen Menschen glücklicher sein als unsere prähistorischen Ahnen oder bloß als die alten Griechen und Römer und Germanen u. a.? Weil unsere Pflichten schwierigere und kompliziertere sind als diejenigen jener; weil von uns eine ganz andere und schwerere Mitarbeit am Kulturprozesse der Menschheit verlangt wird als von jenen, wird man vielleicht sagen. Dem könnten wir einfach entgegenhalten, daß wir eben da sind jener Arbeit wegen, nicht aber, um glücklich zu sein. Wir wollen jedoch ein anderes Argument geltend machen: entsprechen den an uns gestellten höheren Anforderungen nicht auch ihnen angemessene Anlagen?

Innerhalb der Grenzen des im engeren Sinne Sittlichen nun haben die Individual- und die Sozialethik ihren Platz, ihre einheitliche Zusammenfassung ist die humane Ethik. Diese ist aber nur eine Vorstufe, ein unentbehrliches propädeutisches Hilfsmittel der idealen Ethik, der Ethik mit dem Prinzip der Kulturentwicklung. Die humane Ethik ist Eudämonismus, die ideale Ethik ist frei von jedem auf die Menschheit zurückbezogenen Eudämonismus, höchstens könnte man hier von absolutem, d. h. auf das Absolute bezogenen Eudämonismus sprechen. Aus der teleologischen Organisation der Menschheit resultiert auf diese Weise »die organische Synthese« des evolutionistischen und des sozial-, besser: human-eudämonistischen Moralprinzips.²⁾ So ergibt sich eine ganz bestimmte Rangordnung der sittlichen Zwecke, indem der höhere Zweck den niederen, der allgemeinere den spezielleren sich unterordnet. Und der aus der jesuitischen Moral bekannte und von daher so verrufene Grundsatz, daß der Zweck die Mittel heilige, dessen übrigens kein ethisches System entraten kann, nimmt hier einen wichtigen Platz ein.

Es kommt nun darauf an, jenen obersten, alle menschlichen Willensthätigkeiten umfassenden und in sich schließenden Zweck und zwar, wie Sigwart richtig bemerkt³⁾, in Form eines unbedingten Imperativs aufzustellen. Dieser Imperativ läßt sich aus unserem evolutionistischen Moralprinzip, als Kon-

¹⁾ Vgl. die schon oben erwähnte Ansicht Wundts und Sidgwick, *Methods of Ethics* S. 39. Die andere Bedeutung dieses Nebenerfolges als eines zum Handeln antreibenden Agens ist hier nebensächlich und daher nicht zu berücksichtigen.

²⁾ Gegen den etwaigen Vorwurf eines Rückfalles in den Eudämonismus brauchen wir uns nicht zu verteidigen; der humane Eudämonismus wird ja naturgemäß durch das von uns anerkannte oberste Moralprinzip der Kulturentwicklung, des Kulturfortschrittes in ganz gewissen Schranken gehalten.

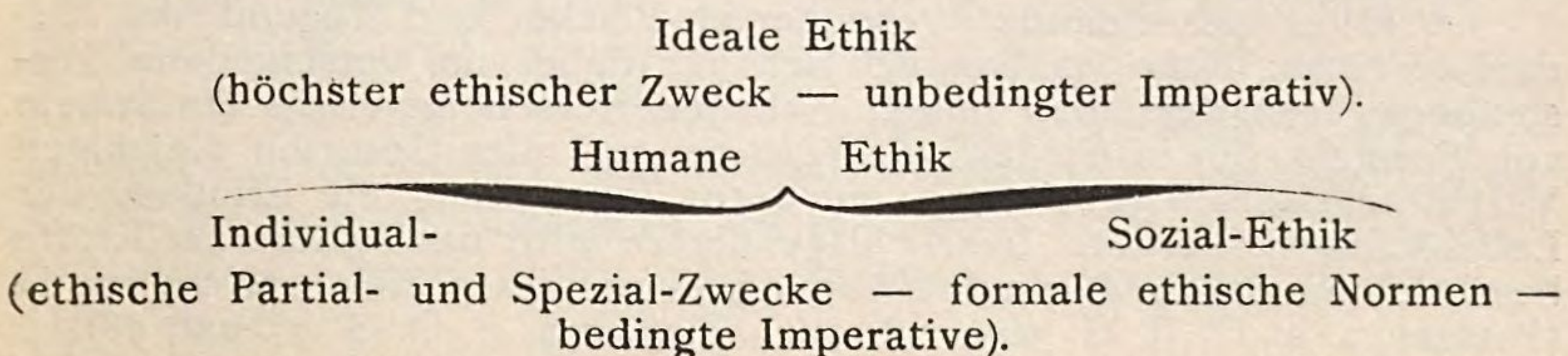
³⁾ a. a. O. S. 11.

sequenz des Moralprinzipes der Kulturentwicklung so formulieren: Stelle dich in den Dienst der Kulturentwicklung, damit deren ideales Ziel, die Herstellung der sittlichen Weltordnung, erreicht werde. Dieser Zusatz ist nötig, »da jeder Zweck sich als ein wirklicher Zustand realer Wesen darstellen muß, der durch menschliche Thätigkeit innerhalb der gegebenen Welt hergestellt werden kann«. Die dem Endzweck sich unterordnenden Partial- und Spezialzwecke jedoch lassen sich in konkreten unbedingten Imperativen nicht ausdrücken; für das ganze Gebiet der humanen Ethik lassen sich nur formale unbedingte Imperative (besser: sittliche Normen) aufstellen, wofür uns Wundt ein allerdings nicht unanfechtbares Beispiel gegeben hat in seinen individuellen und sozialen Normen. Im übrigen kann es sich hier nur um bedingte Imperative handeln; auch eine oberste (unbedingte) Maxime des Handelns läßt sich hier nicht anders, als in formaler Weise, geben.

Was wir hier unter bedingten Imperativen verstehen, ist etwas ganz anderes, als was Kant unter seinem »hypothetischen Imperativ« versteht. Dieser rät die Mittel zu einem vorausgesetzten Zweck; jene entsprechen dem Vorsatze, eintretenden Falles so oder so zu handeln: sie können also nach Kants Unterscheidung sehr wohl kategorische Imperative sein; sie geben Anweisungen, wie unter verschiedenen Umständen gehandelt werden muß, um denselben einen Zweck zu erreichen. Kants kategorischer Imperativ ist in diesem Sinne auch nur ein bedingter; denn er sagt nicht: setze dir diesen oder jenen Zweck; sondern nur: so oft du handelst, aus irgend einer Veranlassung, dann handle so, daß die Maxime deines Willens Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein könnte. Man sieht, daß der Kantsche »kategorische Imperativ« sehr wohl als oberstes formales Prinzip an die Spitze jeder humanen Ethik gestellt werden kann.

Die von uns vorgenommene reinliche Trennung des Sittlichen im engeren von demjenigen im weiteren Sinne halten wir entschieden für geboten, um Klarheit in die so mannigfachen ethischen Untersuchungen zu bringen.¹⁾ Dieselben haben sich nur zu bewegen auf dem Gebiete des im engeren Sinne Sitt-

¹⁾ Es hat sich uns das Schema ergeben:



lichen; das Sittliche im weiteren Sinne, besser: das Moralprinzip der Kulturentwicklung als das oberste Moralprinzip kann als ein für alle künftigen Zeiten feststehendes betrachtet werden. Ein Grund zur Klage über zu enge Grenzen, die wir dadurch der moralphilosophischen Arbeit ziehen, ist gar nicht vorhanden: derselben steht, nach unserer Meinung, ein großes und noch bei weitem nicht urbar gemachtes Feld offen. Auch ist zu bedenken, daß dieses Arbeitsfeld wegen der unaufhaltsam fortschreitenden Entwicklung ein geradezu unendliches ist: die humane Ethik ist eben keine abgeschlossene, sondern wie die Kultur überhaupt in der Entwicklung begriffen.

Innerhalb der Grenzen der humanen Ethik kann sich die Pflichten und Tugendlehre voll und ganz entfalten, und zwar wird dabei vor allem von den Pflichten gegen andere und den sozialen Tugenden gehandelt werden müssen; denn der Mensch ist, was ja Aristoteles bereits erkannte,¹⁾ und was nicht stark genug betont werden kann, immer wieder hervorgehoben werden muß, ein soziales Wesen. Der einzelne Mensch ist nur ein Spross am menschheitlichen Gesamtorganismus; er ist nicht gleichsam von sich selber und bestimmt nach freiem Ermessen seine Lebensbahn, sondern ist ein Teil des gesamten Menschheits- und schließlich sogar des Allebens. Und, wie Ziegler mit Recht sagt,²⁾ ist es ein erfreulicher Zug unserer Zeit, daß sich die sozial-ethischen Gesichtspunkte immer energischer geltend machen und die sittlichen Aufgaben des Staates und der Gesellschaft immer tiefer ergriffen und erfaßt werden. Auch die neuesten Systematiker der Ethik sind sich dessen bewußt und räumen demgemäß der sozialen Ethik den breitesten Raum in ihren Darstellungen ein.³⁾ Welchen Sinn es haben sollte, von Pflichten gegen sich selbst und von individualistischen Tugenden zu sprechen, wenn man sich nicht das Individuum in Beziehung zur Gesamtheit gesetzt denkt, vermögen wir schlechterdings nicht einzusehen. Natürlich muß bei der Bearbeitung der Pflichtenlehre⁴⁾ stets das oberste Moral-Prinzip im Auge behalten werden; die festzusetzenden Pflichten sind immer nur als

¹⁾ Vgl. Polit. I, 2. Ethik. Nikom. I, 5.

²⁾ a. a. O. S. 118.

³⁾ In Höffdings, 1888 von Bendixen herausgegebener »Ethik« z. B. wird die Individual-Ethik auf S. 124—181, die Sozial-Ethik auf S. 182 bis 484 abgehandelt.

⁴⁾ Einer von einander gesonderten Pflicht- und Tugendlehre bedarf es nicht; denn es handelt sich nur dabei um verschiedene Darstellungsweisen desselben Inhalts. »In jener erscheint er als ein System von Formeln, die in Gestalt von Forderungen oder Gesetzen diejenigen Verhaltensweisen bezeichnen, auf deren Innehaltung die Erfüllung der Lebensaufgabe beruht. In der Tugendlehre wird das System der Kräfte beschrieben, durch deren Bethätigung eben dieses Ziel erreicht wird« (Paulsen a. a. O. II, S. 369; vgl. auch Ziegler a. a. O. S. 77 und 78).

Mittel zur Erreichung des höchsten sittlichen Zweckes zu betrachten; daraus geht hervor, daß es innerhalb der humanen Ethik keine »absoluten« Pflichten geben kann, ebensowenig wie in ihr kein Sittengesetz möglich ist, das nicht Ausnahmen zuließe. Daher kann es auch eigentlich gar keine Kollision der Pflichten geben, sondern nur »Kollisionen der Ansprüche partialer Zwecke und der darauf bezüglichen Regeln«: und unbedingte Pflicht ist es dann, diese Kollisionen so zu lösen, daß der höchste Zweck des Sittlichen am meisten gefördert wird.

Es giebt also nur eine unbedingte sittliche Pflicht, wie es nur einen unbedingten ethischen Imperativ giebt; jene steht natürlicherweise zu diesem in engster Beziehung: das Gesetz befiehlt, Pflicht ist es, ihm zu gehorchen und zwar unbedingte Pflicht dem unbedingten Gesetze gegenüber.

Über die Klarstellung des Verhältnisses der humanen zur idealen Ethik bedarf es keiner weiteren Worte; hier soll nur noch in aller Kürze auf das Verhältnis von Moral und Metaphysik eingegangen werden.

In neuerer Zeit sind metaphysische Untersuchungen sehr in Mißkredit geraten — es ist dies eine naturgemäße Reaktion des Zeitgeistes gegenüber der bloß spekulativen Philosophie in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts — man geht daher höchstens auf das Verhältnis der Moral zur Religion ein. Während hierbei nun die einen der Ansicht sind, daß beide nichts miteinander zu thun haben, meinen die anderen, daß eine gesunde Moral ihre Wurzel in der Religion haben müsse, so Pfeiderer in seiner Schrift »Moral und Religion« (Leipzig 1872), wo es S. 229 heißt: »Die Sittlichkeit wurzelt in der Religion, entnimmt aus ihr die Heiligkeit des Gesetzes, das Ideal und die Freudigkeit des Willens, die reale Kraft des Guten.« — Was man aber unter Religion schlechthin versteht, ist ebenso wie das Sittliche im engeren Sinne, wie die humane Ethik ein in der Entwicklung Begriffenes. Ein mehr oder weniger enges Verhältnis wird zwischen dieser und jener natürlich immer bestehen. Nicht darum handelt es sich jedoch, sondern um die Beziehung des Sittlichen im weiteren Sinne, der idealen Ethik zu dem Absoluten, dem letzten Grunde alles Seins, bzw. zu der Wissenschaft (*venia sit verbo*) von diesem, eben zur Metaphysik. Will man statt dieses den Ausdruck »Religion« (dann natürlich im weiteren Sinne) gebrauchen, so ist das eben eine Frage der Terminologie, und dann würde der oben zitierte Satz Pfeiderers ganz entschieden zu Recht bestehen. Am besten, was ja auch meistens zu geschehen pflegt, hilft man sich so, daß man weder diesen noch jenen Terminus gebraucht, sondern dafür den Ausdruck »spekulative Philosophie« setzt. —

Das Moralprinzip der Kulturentwicklung weist ganz von selbst über die Menschheit hinaus. Ist — die entgegengesetzte Meinung widerspricht, wie gezeigt worden, der Erfahrung — der unendliche Kulturprozeß nicht der Menschen wegen da, worauf Hartmann auch mit Recht ganz deutlich hinweist, während wir hinsichtlich der Ansicht Wundts darüber im Unklaren bleiben, so kann er eben nur dem Absoluten selbst zu gute kommen. Dieses, den Träger alles Seins, das immanente Weltprinzip haben wir aufzufassen — und hier zeigt es sich, daß der Evolutionismus überhaupt und die evolutionistische Ethik im besonderen sehr wichtige Grundsteine zu dem Fundament der Metaphysik, der allgemeinen Weltanschauung beiträgt — als ein selbst in der Entwicklung Begriffenes, als ein sich entwickelndes. Können wir also auf Grund wissenschaftlicher Ergebnisse nun auch die Entwicklungsfähigkeit des Absoluten feststellen, so entzieht sich jedoch die Frage nach seiner Entwicklungsbedürftigkeit hier natürlicherweise jeder Beantwortung, — d. h. die Entwicklungsbedürftigkeit des Absoluten läßt sich ebenso wie seine Entwicklungsfähigkeit aus den uns gegebenen empirischen Thatsachen folgern, nicht aber der Grund zu derselben.

Nach der Darlegung des ethischen Fundamentes, auf welchem wir die Pädagogik aufbauen wollen, fragt es sich nun, wie sich dieselbe so fundiert zu gestalten habe. — Ehe an die doch vor allem wichtigerscheinende Festlegung des obersten Zieles der Erziehung gegangen wird, dürfte es angebracht sein, die Frage nach der Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft in aller Kürze zu berühren. Die Möglichkeit eines allgemeingiltigen obersten Erziehungszieles steht und fällt mit der Möglichkeit einer allgemeingiltigen Moral. Die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Methode kann nur verbürgt werden durch unantastbare psychologische Thatsachen. Es ist ganz sicher, daß feste psychologische Unterlagen bereits gewonnen sind mit Bezug auf das intellektuelle Gebiet, innerhalb dessen die psychologische Analyse ja auch zuerst gelungen war. Eingehende Untersuchungen sind seitens der bisherigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik über Interesse, Aufmerksamkeit, Sinnlichkeit, Gedächtnis und Denken angestellt und für den didaktischen Teil der Erziehungslehre in maßgebender Weise verwertet worden. Intellektualistisch, wie diese durchweg waren, haben sie jedoch die zentrale Stellung und Bedeutung der Gefühle und Triebe im teleologischen Zusammenhange des Seelenlebens nicht erkannt. Die Gefühle aber sind es ja gerade, die in Lust und Leid, Freude und Traurigkeit, Furcht und Hoffnung uns am innigsten erregen; sie bestimmen unser Thun und Lassen am

allerunmittelbarsten; sie sind es, die sich am meisten ins Bewußtsein drängen, am lautesten ihre Forderungen geltend machen. Gefühlsinteressen sind es, die den Mittelpunkt unseres ganzen Dichtens und Trachtens einnehmen. Im Selbstgefühl werden wir vor allem uns unseres Wesens ganz unmittelbar bewußt; die Gefühle sind, wie M. Carriere (vgl. »die verlorene und wiedergewonnene Seele« in die »Die Zukunft« II. Bd. No. 25, S. 501) treffend sagt, die Resonanz aller Empfindungen und Vorstellungen in unserem Wesen. Daher haben manche Psychologen das Gefühl geradezu als den innersten Kern unseres Wesens bezeichnet, als elementaren Grundprozeß aufgefaßt,¹⁾ wie Schopenhauer den Willen, Herbart und die Intellektualisten die Vorstellung. Mit den Gefühlen aufs engste liiert sind die Triebe, auf denen am letzten Ende alle unsere Wünsche, Begierden, Willensäußerungen beruhen. Die Triebe sind ganz wörtlich das Treibende, infolge vorhandener Lust- oder Unlust-Gefühle zum Handeln Veranlassende, indem sie ohne Umschweife auf Festhaltung der Lust und Fernhaltung der Unlust gerichtet sind. Aus den Trieben heraus entwickelt sich erst sehr allmählich der Wille des Menschen, durch die Zwischen- und Übergangsstufen der Begierden und der Überlegung hindurch. Erst der entwickelte Mensch »als Kulturwesen« wird nicht mehr bloß von Trieben gelenkt, sondern ihn charakterisiert durchdachtes Streben; er besitzt Grundsätze und Maximen, die sein Handeln bestimmen, und die ihrerseits wieder noch unter der königlichen Gewalt eines obersten, herrschenden Prinzipes stehen.

Aus dem Gesagten erhellt die Notwendigkeit, in der Erziehung vor allem das Gefühls- und Triebleben der Kinder zu beachten. Die Gewöhnung ist der wichtigste Faktor bei der Entwicklung der mit der Erinnerung und dem deutlichen Bewußtsein aus den Trieben hervorgehenden Begierden, durch sie können die edlen oder die verderblichen Begierden zu Macht, Einfluß und Herrschaft gelangen, durch sie kommt es vor allem zur Bildung von Maximen und Grundsätzen; denn aus der theoretischen, abstrakten »Vernunftkenntnis« führt erst bei ziemlich weit vorgeschrittener Entwicklung der Weg dahin.²⁾

Freilich über die zweckmäßigen Funktionen der Gefühls- und Triebkreise im psychischen Zusammenhange müssen wir von der psychologischen Forschung erst noch weitere und mehr ins Einzelne gehende Aufklärung erwarten. Besitzen wir aber einst einen für die pädagogische Wissenschaft verwendbaren,

¹⁾ So z. B. Horwicz; vgl. u. a. Zur Naturgeschichte der Gefühle. Berlin 1876. S. 3 u. 7.

²⁾ Vgl. auch Horwicz, Entwicklungsgeschichte des Willens. S. 14 ff. — Zur Naturgeschichte der Gefühle. S. 38.

festen psychologischen Unterbau auch in dieser Hinsicht, so wird dann erst von einer in jeder Beziehung allgemeingiltigen pädagogischen Methode geredet werden können. — Die Möglichkeit einer solchen muß aber jedenfalls zugegeben werden; denn »in der Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen, die in der Teleologie des Seelenlebens verbunden sind, hat die Pädagogik eine sichere allgemeingiltige Unterlage; in der Deskription der Analysis und Regelgebung vermag sie den Charakter strenger Sicherheit zu erreichen.«¹⁾ Freilich kann es sich auch dann bloß um relative, nicht aber um absolute Allgemeingiltigkeit der Methode handeln: eine solche ist gänzlich ausgeschlossen.²⁾

Wie aber steht es um die Möglichkeit eines allgemeingiltigen Erziehungs-Zieles? Dilthey verneint diese Frage, indem er, wie folgt, argumentiert.³⁾ Da das Ziel der Erziehung nur aus dem Ziel des menschlichen Lebens abgeleitet, dieses aber nicht allgemeingiltig von der Ethik bestimmt werden kann, so ist eine allgemeingiltige Fixierung des Zieles der Erziehung unmöglich. Aus der Geschichte der Moral, ja schon aus der Thatsache, daß es überhaupt eine solche Geschichte giebt, folgt, daß diese Argumentation zu Recht besteht. Eine Pädagogik, die dies nicht anerkennt, ist, wie Dilthey mit Recht sagt,⁴⁾ eine Anomalie in der gegenwärtigen Wissenschaft. Will man dennoch das Erziehungs-Ziel allgemeingiltig formulieren, so bleibt eben nichts anderes übrig, als dies in formaler, abstrakter Weise zu thun. So sieht Herbart in der »Charakterstärke der Sittlichkeit« das Ziel der Erziehung;⁵⁾ Waitz faßt den Zweck derselben dahin zusammen, daß er sagt, ihre ganze Wirksamkeit gehe darauf, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern (bezw. anzubahnen und zu sichern;⁶⁾ Ziller wünscht, daß die Erziehung den Menschen zum »Ideal der Persönlichkeit« erhebe;⁷⁾ bei Willmann lesen wir,⁸⁾ daß Bildungszweck die Versittlichung des Zöglings sei; Strümpell⁹⁾ bestimmt den Zweck der Erziehung dahin, daß das Geistesleben im Menschen sich zu einer charaktervollen Per-

¹⁾ Vgl. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft (35. Sitzungsbericht der Berliner Akademie der Wissenschaften i. J. 1888). S. 13.

²⁾ Vgl. des Verfassers Abhandlung: »Ein neues System der Pädagogik« im »Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik« 1894, wo auf diesen Punkt noch näher eingegangen wird.

³⁾ Über die Möglichkeit etc. S. 2.

⁴⁾ Ebendasselbst S. 6.

⁵⁾ Umriss etc. p. 141. Allgem. Pädag. S. 28 ff.

⁶⁾ a. a. O. S. 67.

⁷⁾ a. a. O. S. 23.

⁸⁾ Didaktik II (Braunschweig 1889). S. 29.

⁹⁾ Psycholog. Pädagogik (Leipzig 1880). S. 183.

sönlichkeit ausgestalten solle, und Rein endlich sagt,¹⁾ ganz ähnlich wie Ziller: »Der Erzieher hat seinen Zögling so zu bilden, daß seine künftige Persönlichkeit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspreche.«²⁾ — Man sieht leicht, daß mit solchen abstrakten Formeln nichts anzufangen ist. Welches ist denn das Kriterium für die Charakterstärke der Sittlichkeit? welches ist der Maßstab für das Ideal einer menschlichen Persönlichkeit?

Der Bildhauer, der den Auftrag erhält, aus dem Marmor eine ideale menschliche Gestalt zu formen, muß eine ganz bestimmte Vorstellung von derselben besitzen, sonst kann er eben seinen Auftrag nicht erfüllen. So heißt es, den Erziehungskünstler vor eine unerfüllbare Aufgabe stellen, wenn man dem Erziehungsziel nicht einen ganz konkreten Inhalt giebt. Aber die Allgemeingiltigkeit des obersten Erziehungszieles geht verloren, will man diesen Inhalt aus dem Ethos der einzelnen Völker oder aus einem der ethischen Systeme entnehmen; denn diese wie jenes sind historisch bedingt und daher begrenzt, geschichtlich in ihrer Beschaffenheit wie in ihren Stärkeverhältnissen veränderlich. Man beruft sich auf die Ethik Herbarts, jedoch ohne Nutzen; denn von ihr gilt zunächst dasselbe, wie von jeder anderen Moralphilosophie: sie ist ein Produkt der historischen Entwicklung und als solches von vergänglichem Werte. Was aber auf Allgemeingiltigkeit in ihr Anspruch machen kann, trägt einen so formalen Charakter, ist derartig abstrakt, daß daraus eine inhaltliche Erfüllung des Erziehungs-Zweckes nicht gewonnen werden kann.

Es möchte an dieser Stelle angebracht sein, unsere Stellung zur Herbart'schen Ethik, welche trotz mancher Modifikationen im einzelnen doch noch immer im großen und ganzen als die Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik von deren heutigen Vertretern festgehalten wird, noch etwas ausführlicher darzulegen, als dies in der Einleitung geschehen konnte.

Herbarts Ethik — oder um seinen eigenen Ausdruck für diesen Teil der Philosophie zu wählen: allgemeine praktische

¹⁾ a. a. O. S. 72.

²⁾ Wir haben uns natürlich nur auf die Anführung einiger der hervorragendsten Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik beschränkt. — Wenn wir auch noch auf Lindner verweisen sollen, so finden wir bei diesem wohl die Unterscheidung zwischen einem konkreten und einem formalen Erziehungs-zwecke aufgeführt: aber sein konkreter Erziehungs-zweck ist bei Lichte besehen auch nur ein formaler, er wird nämlich dahin bestimmt, daß für die selbständige Entwicklung des sittlichen Charakters möglichst günstige Bedingungen zu schaffen seien (vgl. Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft. ed. Domin. Wien u. Leipzig 1889. § 33).

Philosophie — erscheint beeinflusst von verschiedenen Seiten her, von teilweise ganz heterogenen Ansichten, und das muß ihr den Charakter der Einheitlichkeit rauben, der überhaupt seiner gesamten Philosophie fehlt. Die Geschmacksmoral der englisch-schottischen Philosophen des 18. Jahrhunderts, Kants Lehre vom kategorischen Imperativ und endlich auch die Anschauung, daß überall, in Gesellschaft, Staat und Geschichte, die Einzelwillen, die Träger und Vollbringer eines Gesamtwillens sind, haben seine ethischen Ansichten beeinflusst. Die zuletzt erwähnte Betrachtungsweise ist bekanntlich diejenige Hegels; doch kann man kaum von einem Einfluß des letzteren auf Herbart sprechen, da ja, als dessen Moralphilosophie erschien — im Jahre 1808 — Hegels epochemachenden Werke noch gar nicht publiziert waren; es lagen damals nur einige nicht allzu umfangreiche Abhandlungen von ihm vor, wie die »Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts« im Krit. Journal f. Philos v. J. 1802 und 1803 Bd. I. Hegel verlieh ja eben nur der herrschenden Zeitströmung Worte, dieselbe systematisierend.

In Anlehnung an die bezeichnete Richtung der englischen Ethik faßt Herbart die sittlichen Urteile auf als solche des Geschmacks, entsprungen aus dem Wohlgefallen, bzw. Mißfallen an gewissen Verhältnissen. Da dies der allgemeine Charakter der Ästhetik ist, so wird also die Ethik jener subsummiert (vgl. Werke ed. Kehrbach II. S. 339). Als Kantianer dokumentiert sich Herbart durch die Art und Weise, wie er die sittlichen Urteile zu der Form des Wollens in Beziehung setzt. Und wie Kants Ethik ist auch die seinige individualistisch. Aber sie hat nicht eine ausschließlich individuelle Richtung; sondern, der Zeitströmung folgend, nimmt Herbart in der beseelten Gesellschaft einen Gesamtwillen an, welchem die Einzelwillen sich unterordnen, und welchem, wenn auch keine wirkliche, so doch eine ideelle Gesellschaftsseele entspricht (a. a. O. S. 405 ff. S. 424 ff. namentlich S. 428). —

Was zunächst den letzten Punkt anlangt, so springt hier der Widerstreit, in welchen Herbart mit seiner Metaphysik gerät, sofort in die Augen. Denn diese ist ganz individualistisch, in noch höherem Grade, als ihre Vorgängerin, die Leibnizsche Monadenlehre, in welcher doch die universelle Harmonie der Monaden ein Band des Zusammenhanges bildete. Nun weist zwar, wie auch schon in der Einleitung hervorgehoben wurde, Herbart ausdrücklich jede Beziehung der Ethik zur Metaphysik wie überhaupt zur theoretischen Philosophie ab (a. a. O. S. 333 ff. S. 345 ff. S. 459 ff. besonders S. 467); aber, da er selbst eine Metaphysik, überhaupt ein ganzes System der Philosophie geliefert hat, so ist es doch geradezu widersinnig, die Ethik

derartig isolieren zu wollen, ja sie sogar in Widerspruch zu setzen mit dem spekulativen Teil des Systems.

Gewiss soll die Moralphilosophie nicht ausgehen von der Metaphysik, aber sie muß doch mit der gesamten Weltanschauung in Einklang stehen, ja sie soll und kann zu dem Aufbau derselben wertvolles Material liefern. Wir finden Paulsens Wort (a. a. O. I. S. 161) bewahrheitet, daß Herbart unfähig gewesen zu sein scheint zur Bildung eines einheitlichen Gedankensystems, was sich auch in seiner Stellungnahme zur Religion bemerklich macht (vgl. Jodl, a. a. O. II. S. 218 ff.)

Was die beiden anderen Punkte anlangt, so wollen wir darauf hinweisen, daß die Subsummierung der Ethik unter die Ästhetik einer- und die Hinneigung zu Kant andererseits der Herbartischen Moralphilosophie den Stempel eines unfruchtbaren Formalismus aufgedrückt und ihr einen ausgeprägt intuitiven Charakter verliehen hat. Auch ist ganz klar, daß das Gute und das Schöne zwei spezifisch und entgegengesetzt eigentümliche Gestaltungen des menschlich Wahren sind. Daher sagt Volkelt mit vollem Rechte (Der Symbolbegriff in der neuesten Ästhetik, Leipzig 1876. S. 67): »So vielfach und enge Beziehungen auch zwischen dem Guten und Schönen bestehen mögen, so ist es doch verwirrend, das Gute in die Definition des Schönen hineinzuziehen«, und was daraus folgt, umgekehrt zu verfahren. Nur soviel ist zu sagen, daß das Gute und Schöne eine gemeinsame Wurzel haben, nämlich das Vernünftige, menschlich Wahre, die Formen der menschlichen Entwicklung überhaupt; mehr aber nicht.

Nach Gründen der ästhetischen Beurteilung des Willens zu forschen, lehnt Herbart ab: diese Urteile von Willensverhältnissen sollen ursprünglich gegeben sein; sie sind weder abzuleiten noch zu erklären, sie treten regelmäÙsig auf, sind unvermeidlich, weil im psychischen Mechanismus begründet (a. a. O. S. 339 ff.). Daß dies ganz ungerechtfertigt ist, haben wir schon in der Einleitung gesagt: die Ethik büÙt dadurch den Charakter der Wissenschaftlichkeit ein. — Die Grundformen nun der ursprünglich fallenden Willensverhältnisse nennt Herbart »praktische Ideen«, ihrer sind fünf (a. a. O. S. 355 ff.: Ideenlehre): innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit. Ein Blick auf dieselben lehrt, daß sie als konstitutive Elemente des Tugend- und Pflichtbegriffes durchaus unzureichend sind. Wie wenig genügen sie auch dem Ansprüche, Normen zu sein, nach welchem die Menschheit den Wert von Gesinnungen und Handlungsweisen zu bemessen pflegt! Auch erwarten wir vergebens Aufschluß darüber, wie die formale Bestimmung des Ästhetischen dieser praktischen

Normen die Wirkung des Schönen auf das menschliche Gemüt hervorzubringen vermag.

Der Grundirrtum Herbarts aber besteht darin, daß die formalen Willensverhältnisse Gegenstände sittlicher Billigung oder Mißbilligung gar nicht sind, es gar nicht sein können; denn sie stehen ja als bloß allgemeinste Formen der Willensbethätigung zu der letzteren ethischen Inhalte in gar keiner Beziehung. Und dazu kommt noch, als zweiter Hauptmangel, daß der Herbartschen Ethik ein oberstes Prinzip fehlt, nach welchem das Handeln sich richten kann, in welchem die konstanten und variablen Elemente des Sittlichen angemessen verbunden werden, welches der »Ausdruck für das, was immer und überall als sittlich gegolten hat, mit dem Ausdruck dessen vereinigt, was als das stets anzustrebende Ziel des Sittlichen die treibende Kraft der sittlichen Entwicklung bilden muß.« In ihrer Unveränderlichkeit als von jeher in der Menschheit thätige, gestaltende Mächte drücken die Herbart'schen praktischen Ideen seiner Ethik den Charakter starrer Stabilität auf. »Wie ferne ewige, Licht wohl, aber nicht Wärme spendende Sterne leuchten dieselben ins Dasein der Menschen hinein«; es gilt von ihnen das Wort Göthes: »Die Sterne, die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht«, wunschlos zu ihnen aufblickend. Dem sittlichen Streben des Menschen aber muß ein ganz bestimmtes Ziel gesteckt werden und ein solches, das erreichbar erscheint. Es geht der Herbart'schen Ethik der historisch-psychologische Gesichtspunkt eben gänzlich ab, »es fehlt ihr an jedem Organ für die Auffassung der Sittengeschichte wie für die mit dem Gange der Menschheit parallel laufende Entwicklung der sittlichen Normen und Maßstäbe.« —

So wenig wir uns, wie gezeigt worden, also auch mit Herbarts Ethik wie überhaupt mit seiner Philosophie einverstanden erklären können, so bleibt doch unsere Wertschätzung seiner als des Bahnbrechers der wissenschaftlichen Pädagogik natürlich ganz ungeschmälert.

So ist also ein allgemeingiltiges konkretes Erziehungs-Ziel eine Illusion? Gewiß, wenn dasselbe einer Ethik entlehnt wird, welche innerhalb des Rahmens der allgemeinen Kulturentwicklung eine gesonderte Stellung einzunehmen beansprucht. Anders gestaltet sich die Sachlage jedoch, wenn man die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik akzeptiert. Aus dem Moralprinzip der Kulturentwicklung ergibt sich als konkretes Erziehungs-Ziel folgendes: Erziehe den Zögling so, daß er fähig werde zur Mitarbeit am Kulturprozesse der Menschheit. Die Allgemeingiltigkeit dieses Zieles der Erziehung kann nur anzweifeln, wer die menschliche Kulturentwicklung in Abrede stellt. Und das thut gewiß kein

Einsichtsvoller, mögen auch die Ansichten über Zweck und Ziel derselben noch so weit auseinandergehen. — Wenn man uns entgegenhalten will, daß wir ein Ideal des Thuns, nicht aber ein solches der Gesinnung aufstellen, daß aber doch nur dieses, nach Ziller a. a. O. S. 23, »Würde, d. i. absoluten Wert« besitze, so müssen wir darauf hinweisen, daß wir die Gesinnung des Einzelnen nicht als absolut-wertig auffassen können: sie ist nur Mittel zum Zweck, insofern sie sittliche Handlungen verbürgt. Der Kulturfortschritt wird nicht durch Gesinnungen, mögen dieselben noch so edel sein, sondern durch Thaten bewerkstelligt. Für unser Erziehungs-Ziel allgemeine Anerkennung fordern, Allgemeingiltigkeit beanspruchen, heißt nicht den geschichtlichen Sinn, das geschichtliche Ethos eines Volkes, das doch auch sein Erziehungswesen hervorgebracht, vergewaltigen und verletzen, heißt nicht, die großen historischen Gestalten des Erziehungswesens meistern, sondern es gerade macht es dem Erzieher zur Pflicht, dem Zögling über den geschichtlichen Tiefsinn und das sinnvolle Gefüge dessen, was ist, die Augen zu öffnen; denn nur so, nämlich aus der Erkenntnis dessen, was ist, kann er, zur Reife gelangt, die Regel finden für das, was werden soll, was zunächst erreichbar ist: nur dann kann er, mit einem Worte, mit Verständnis an der Beförderung des Kulturfortschrittes der Menschheit thätigen Anteil nehmen. Nur so auch kann die Pädagogik ihrer Aufgabe gerecht werden, das Bindeglied zu bilden zwischen Individual-Ethik und Sozial-Ethik, nicht etwa zwischen solchen individual- und sozial-ethischen Formen, die aus idealen Fernen hergeholt, in bloß abstrakten Formeln sich ergeben, sondern die der Wirklichkeit entsprechen und ihren Ansprüchen Genüge leisten. Die großen, jeweilig die Völker bewegenden Erziehungsfragen sind ganz konkreter Natur; erwachsen auf dem Boden der Wirklichkeit, hervorgerufen durch die dem Gesamtbewußtsein allmählig offenbar gewordenen sozialen Schäden und Übelstände, lassen sie eine nur historische, nicht aber eine allgemeine Lösung zu, machen sie diese Lösung nur möglich auf Grund einer vertieften Geschichtsauffassung. — Eine allgemeingiltige Pädagogik als Wissenschaft ist also nur möglich, soweit als uns der teleologische Zusammenhang des Seelenlebens erschlossen ist, und als das letzte Ziel, der oberste Zweck der Erziehung in konkreter Fassung einer Ethik entlehnt ist, die den Kulturfortschritt selbst zu ihrem obersten Prinzip macht. —

Durch die Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft ist bereits die Frage nach dem Erziehungsziele mit erledigt worden. Es wird also jetzt zu zeigen sein, wie dieses zu erreichen ist. Aus der ethischen Wertschätzung der Kulturentwicklung, aus der

Selbstwertigkeit derselben folgt die zentrale Stelle der Kulturgeschichte im Erziehungsplane. Kenntnis der bisher von der Menschheit geleisteten Kulturarbeit, Verständnis für dieselbe ist unbedingtes Erfordernis für die Anteilnahme an ihr behufs ihrer Weiterführung. — Wie in der Kulturentwicklung drei Reihen sich unterscheiden lassen, eine intellektuelle und technische, eine ästhetische und eine ethisch-religiöse, so macht sich auch eine Dreigliederung bei der Erziehung geltend: dieselbe stellt sich dar als intellektuelle, ästhetische und ethisch-religiöse Bildung. Eine Prävalenz des einen über die beiden anderen Zweige der Erziehung findet nicht statt, alle drei sind untereinander gleichwertig: das Zusammenwirken aller drei Bildungsfaktoren macht erst den im höchsten Sinne sittlichen Menschen aus, den einsichtsvollen Kulturkämpfer, welcher mit weiser Vorsicht an der Weitergestaltung des überlieferten Kulturzustandes zu arbeiten vermag — wenn auch in noch so engem Kreis. So ergeben sich drei dem obersten Erziehungs-Zwecke untergeordnete, einander aber nebengeordnete Erziehungs-Zwecke, indem man sagen kann, daß das Ziel der intellektuellen, ästhetischen und ethisch-religiösen Bildung darin bestehe, daß des Zöglings Denken wahr, sein Fühlen schön, sein Wollen gut (im engeren Sinne) sei. Ist durch die Erziehung eine solche geistige Beschaffenheit bei allen oder doch bei der Mehrzahl der Glieder der heranwachsenden Generation hergestellt, so ist der Kulturfortschritt verbürgt; erreicht werden kann dies vor allem durch die Kenntnis des bisherigen Entwicklungsganges der Menschheit, durch die Bekanntschaft mit der Kulturgeschichte. So ergibt sich also folgende Übersicht:

Kulturelle Erziehung

intellektuelle-ästhetische-ethisch-religiöse Bildung.

Wenn Willmann (a. a. O. II. S. 539 ff.) gegen das Kulturprinzip polemisiert, weil dadurch, wie er sagt, die Kultur zur Totalität aller menschlichen Bethätigung aufgebläht werde, der individuellen Entfaltung kein Raum mehr bleibe, vor allem das religiöse Moment misachtet werde, so kann sich doch diese Polemik nur gegen den landläufigen, nicht aber gegen den philosophischen Kulturbegriff, also auch nicht gegen unseren Standpunkt richten. Eine solche Polemik würde nur zeigen, daß der sie Übende, zu sehr befangen in der Anschauungsweise, die kein Gesetz fortschreitender Entwicklung in der Menschheit zu erkennen vermag, sondern nur eine wiederkehrende Gleichmäßigkeit psychischen Geschehens, die zwar nicht zweifelt an den unveräußerlichen Rechten der Vernunft und »der nie zu tilgenden Würde ihrer Forderungen«, wohl

aber an »ihrer welterlösenden Kraft«, noch weit entfernt ist von der historischen Weltauffassung, die doch mit Recht Anspruch darauf erheben kann, als einzig richtige, als wissenschaftliche zu gelten.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, in dem Rahmen einer naturgemäfs auf enge Grenzen beschränkten Abhandlung ein System der Pädagogik aufzustellen, sondern wir müssen uns darauf beschränken, die Richtlinien zu ziehen, welche für ein solches maßgebend sind, wenn das Kulturprinzip als oberstes Moralprinzip angenommen wird.

Man wird in den folgenden Darlegungen ohne Zweifel sehr viele Berührungspunkte mit den Anschauungen der heutigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik finden. Das kann nicht überraschen, wenn man bedenkt, daß die moderne Pädagogik in ihrer Weiterentwicklung nach Herbarts Tode der mannigfachsten und heilsamsten Beeinflussung seitens der großartigen Resultate zu Tage fördernden Naturwissenschaften und der durch sie befruchteten, einen neuen Aufschwung nehmenden Geisteswissenschaften beständig ausgesetzt war. Die heutige Pädagogik hat dadurch eine solche Gestalt angenommen, daß die Herbartische philosophische Grundlage für sie nicht mehr als motivationskräftig angesehen werden kann. Zu der von uns gewählten Grundlage paßt die gegenwärtige Gestaltung der pädagogischen Wissenschaft viel eher: sie vermag dieselbe ungezwungen zu motivieren.

Auf unserem Standpunkte ist es auch nicht nötig, noch ein besonderes Ziel für den Unterricht einzuschieben, als ein dem allgemeinen Erziehungsziele subsummiertes: die Vielseitigkeit des Interesse Herbarts und seiner Anhänger. In welchem Zusammenhang dieses Ziel mit dem allgemeinen Erziehungsziele: Charakterstärke der Sittlichkeit steht, leuchtet auf den ersten Blick ein, selbst wenn man sich auf den Boden der Herbartschen Psychologie stellt und die Vorstellungen als das Grundphänomen des Seelenlebens ansieht. Hat man aber, wie es doch den Thatsachen des psychischen Lebens entspricht — Herbarts Anschauung ist ja nur die Folge seiner Metaphysik — von der zentralen Stellung und Bedeutung der Triebe und Gefühle im Seelenleben des Menschen sich überzeugt, so muß einem die Unterordnung des genannten Unterrichts-Zieles unter das allgemeine Erziehungsziel als eine arge Anomalie erscheinen. Es ist das besondere Unterrichtsziel eben bei Lichte besehen ein Eingeständnis der Unzulänglichkeit des allgemeinen Erziehungszieles, ein erzwungener Kompromiß mit den Anforderungen des realen Lebens, der Wirklichkeit. Von Vielseitig-

keit des Interesse zu sprechen als von etwas durch die Erziehung bzw. den Unterricht Anzustrebendem, hat nur Sinn, wenn man auf dem Boden des Kulturprinzipes steht, nicht aber wenn man allen Wert des Menschen in die gute Gesinnung verlegt: es leuchtet dem unbefangenen Beurteiler ohne weiteres ein, daß man ein »guter« Mensch auch ohne vielseitiges Interesse sein kann. Man mag sich drehen und wenden, wie man will, zwischen dem besonderen Unterrichtsziele: Vielseitigkeit des Interesse und dem allgemeinen Erziehungsziele: Charakterstärke der Sittlichkeit ist keine andere als eine künstliche, sagen wir noch besser, ist keine Brücke möglich. — Auf unserem Standpunkte, dem des Kulturprinzips, unter endgiltiger Aufgabe der von Herbart der Pädagogik gegebenen philosophischen Grundlage, kann auch erst die Sozialpädagogik, auf deren Ausgestaltung doch ganz offenbar die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft in unserer Zeit hindrängt, und der Männer wie Willmann, der doch aus dem Herbartischen Kreise hervorgegangen ist, und Hohegger das Wort reden (vgl. auch Rissmann, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts, Gotha 1892), zu der ihr gebührenden Stellung kommen.

In den Mittelpunkt der ganzen Erziehung, vornehmlich der Schulerziehung, des erziehenden Unterrichtes tritt also die Kulturgeschichte. Der Zögling soll den Gang der menschlichen Kultur von ihren rohesten Anfängen an bis auf die Gegenwart verfolgen; er soll erkennen, wie langsam Stein zu Stein gefügt worden, bis endlich das jetzige großartige Gebäude entstanden ist. Und zwar genügt es nicht, ihn bloß mit der Entwicklung der nationalen Kultur vertraut zu machen: er muß einen Einblick gewinnen in die Welt-Kultur. Denn unser nationales geistiges Leben ist ja nicht absolut-wertig, hat sich ja entwickelt unter den mannigfaltigsten fremden Einflüssen. Unsere nationale Geschichte ist gar nicht loszulösen von derjenigen der anderen, wenigstens der europäischen Völker. Wie vieles Hochwichtige haben die Nationen Europas gemeinsam erlebt! Durch wie viele unauflösliche Bande sind sie aneinander gekettet! Sie sind aufzufassen als eine große Völkerfamilie.

Da der nächste Zweck der Kulturgeschichte im Erziehungsplane, wie erwähnt, der ist, Verständnis für den gegenwärtig vorhandenen Kulturzustand zu erwecken, so ergibt sich von selbst als naturgemäßer Gang der von dem Einst zu dem Jetzt, nicht aber der umgekehrte. Dafür sprechen bekanntlich auch psychologische Gründe; denn es ist ja ein ganz allgemein anerkannter und bewährter Grundsatz, daß man vom Einfachen zum Komplizierteren fortzuschreiten habe, wenn man Erfolge

erzielen will. Das sogenannte regressive Verfahren beim Geschichtsunterricht erscheint uns nicht als das richtige (vgl. auch: Dr. G. Lämmerhirt »Über den rückläufigen Geschichtsunterricht« im IV. Heft des pädagog. Univers.-Seminars zu Jena. ed. Rein. Langensalza 1892 S. 97 ff.). Außerdem kommen aber auch noch psycho-genetische Gründe in Betracht, indem man nämlich von einer gewissen Repetition des psychischen Stammbaumes seitens jedes Individuums sprechen kann, sogar mit noch größerem Recht als von einer solchen des physischen, jedenfalls in Bezug auf den nachembryonalen Zustand. Es geht dies zur Genüge hervor aus der Betrachtung der sprachlichen Entwicklung des Kindes, seiner Spiele, seiner Natur-Auffassung u. a. m. (vgl. Roth, a. a. O. S. 127 ff. auch E. B. Tyler »Die Anfänge der Kultur«, übers. von J. W. Spengel und Fr. Toske. Leipzig 1873. I. Bd. 3. Kap.) Jedoch muß man sich hüten, dieses Moment zu überschätzen. Die betreffende »Repetition« ist eine sehr summarische und durch die den Kindern sehr bald zugängliche ausgebildete Sprache der Kulturvölker außerordentlich beschleunigte. Die Sprache ist in der That ein Bildungsmittel von eminenter Bedeutung; denn in ihr sind die Ergebnisse der von unseren Vorfahren verrichteten geistigen Arbeit niedergelegt. Indem das Kind sich jene aneignet, kommen ihm, seiner geistigen Entwicklung diese zu gute — spielend. »Die Sprache«, sagt Hohegger, (Über Individual- und Sozialpädagogik. Gotha 1891. S. 25), »stellt den Menschen in einer kurzen Reihe von Jahren auf die Höhe einer Entwicklung, die Jahrtausende alt ist, sie überliefert die unendliche Summe vorgedachter Gedanken und zwar nicht als totes Besitztum, sondern als entwicklungsfähige Keime, die durch die Mitteilung an andere Menschen wieder zu neuem Leben entfaltet werden können.« Auch ist zu bedenken, daß das Wesen des Geistes durchaus kein starres Sein ist, daß im Laufe der Jahrtausende nicht bloß die Objekte unserer Anschauung, sondern auch die Art unserer Anschauung selbst sich geändert, daß unser Denken, Fühlen und Wollen einen Entwicklungsprozeß durchgemacht hat, wenn auch gewisse Kategorien des geistigen Geschehens beharren. Hume hat eben nicht unbedingt Recht; wenn er sagt: »Die Menschen, welche Tacitus und Polybius schildern, gleichen den Bewohnern der jetzigen Welt.« Und bei dem bekannten „*tutto il mondo è un paese*“ ist das *granum salis* nicht zu vergessen. Am angemessensten erscheint uns für den Unterricht in der Kulturgeschichte das Verfahren, dem Beginne der eigentlich geschichtlichen Belehrungen, welche den progressiven Gang einzuhalten haben, einen propädeutischen Kursus in der kulturhistorischen Heimatkunde voranzuschicken, dem ein Zeitraum

von drei bis vier Jahren zuzuweisen wäre.¹⁾ — Die verschiedenen Seiten der Kultur, welche durchaus nicht zu allen Zeiten in gleicher Weise hervortreten, sind stets besonders ins Auge zu fassen, ohne dafs jedoch die Einheit der Kulturgeschichte dadurch beeinträchtigt wird, ohne dafs dieselbe in eine ganze Reihe von Spezialbetrachtungen der verschiedenen einzelnen Kultursysteme auseinanderfällt. Die eingehende Beschäftigung mit der Geschichte der einzelnen Zweige der Kultur ist nicht Sache der Erziehung, sondern bleibt dem weitergehenden Studium der Fachmänner überlassen. Der Zögling soll zu einem allgemeinen Verständnis der intellektuellen und technischen Kultur der Gegenwart geführt werden; er soll die ästhetischen, ethischen und religiösen Anschauungen seiner Zeit im grofsen und ganzen richtig verstehen, begreifen. Wir fügen hinzu: und besonders seines Volkes. Denn wenn auch, wie erwähnt, die einzelnen Kulturvölker nicht in völliger Isolierung nebeneinander bestehen und gar nicht bestehen können, wenn daher auch der Zögling einen Einblick in die Weltkultur gewinnen mufs, so ist doch zu bedenken, dafs die verschiedenen Völker eine bei aller Gleichheit im grofsen und ganzen verschieden gefärbte Kultur besitzen. Und der Zögling, hineingeboren in ein ganz bestimmtes Volk, soll später vor allem an der Kulturarbeit eben dieses sich beteiligen und so indirekt an der Fortentwicklung der allgemeinen Kultur, der Kultur der Menschheit, wirken.

Wir haben gesagt, dafs der Zögling aus der Kulturgeschichte lernen solle, wie der gegenwärtige Kulturzustand als das vorläufig letzte Glied einer langen Entwicklungsreihe entstanden sei, weil ohne diese Einsicht eine Mitarbeit, eine segensreiche, fruchtbare Mitarbeit an der Kultur der Gegenwart behufs ihrer Fortentwicklung unmöglich sei: denn Normen für die Zukunft ergeben sich ja nur aus der Betrachtung der Vergangenheit; der weiter zu verfolgende Weg kann nur bestimmt werden, wenn man den bisher zurückgelegten kennt. Mit dem blofsen historischen Wissen ist es aber keineswegs abgethan; dasselbe genügt nicht, den Zögling zu seiner Bestimmung, ein Kulturkämpfer zu werden, zu erziehen. Zu diesem Zwecke müssen in ihm feste Überzeugungen Platz gegriffen haben, stark genug, ihn dereinst zu thatkräftigem Handeln zu veranlassen, für sein ganzes künftiges Leben motivationsfähig gemacht durch die Beziehungen, in welche sie zu seinem Fühlen gesetzt worden sind. Mit anderen Worten: die Kulturgeschichte soll vor allen Dingen dahin wirken, dafs das

¹⁾ Vgl. zur genaueren Orientierung des Verfassers, demnächst in der von Frau Marie Loeper-Housselle herausg. Zeitschrift »Die Lehrerin« erscheinenden Aufsatz: »Zur Frage des Geschichts-Unterrichtes«

Wollen des Zöglings gut (im höchsten Sinne) werde; sie soll somit unmittelbar dem obersten Erziehungsziele dienen, gleichzeitig freilich auch die diesem untergeordneten Erziehungszwecke fördernd. Aus der Kulturgeschichte soll der Zögling lernen, daß es isolierte individuelle Menschen nicht giebt, daß der Mensch seinem Wesen nach gesellschaftlich ist, daß, um mit Fichte zu reden, der Einzelne gleichsam nur eine Phänomenal-Existenz hat, daß das wahre Leben in der Gattung ruht. Gerade von pädagogischer Seite her möchte uns mit Ziller (a. a. O. S. 25) entgegengehalten werden, daß der Einzelne ja, ehe er in Beziehung auf die Gesellschaft betrachtet werden darf, erst für sich einen Wert erlangt haben müsse. Worin in aller Welt aber soll dieser Wert, den der Mensch für sich allein haben soll, bestehen? an welchem Maßstabe soll derselbe gemessen werden? Alles, was ist, ist nur, d. h. ist vom Nichtsein unterscheidbar nur, sofern es ein zu anderem Seien- den in Beziehung stehendes Sein ist. Dieser metaphysische Grundsatz, der sich allgemeiner Billigung und Anerkennung erfreuen dürfte, macht, auf den vorliegenden Fall angewandt, die Behauptung illusorisch, daß das Individuum irgend welchen Wert an und für sich habe; daß ein sittlicher Charakter, eine vielseitig gebildete Persönlichkeit schon an und für sich irgend wertvoll sei. Denn wie das Individuum als ein seiendes *eo ipso* ein in mannigfachen Beziehungen stehendes ist, so kann sein Wert und seine Bedeutung eben auch nur nach diesen Beziehungen bemessen und bestimmt werden, ist einzig und allein von diesen abhängig. Ein selbstwertiges Individuum ist einfach ein *contradictio in adjecto*: mit derartigen unerlaubten Abstraktionen darf die Pädagogik nichts zu thun haben, denn sie setzt sich dadurch in Widerspruch mit der konkreten Wirklichkeit.

Man verstehe uns aber nicht falsch; unsere Meinung geht nicht etwa dahin, daß das Individualitäts-Prinzip durch die Erziehung vernichtet werden solle. Der Erzieher findet stets eine Individualität vor, »ein bestimmtes Naturell, Temperament, Talent, gewisse Anlagen und Neigungen«, und das Erziehungsziel kann nicht Ausgleichung, sondern vielmehr Betonung der individuellen Eigenart sein. Denn im Kulturgetriebe kommt jedem Einzelnen eine ganz bestimmte, seinen individuellen Anlagen entsprechende Stellung zu; nur wenn eines jeden Individualität möglichst vollkommen entwickelt worden ist, sich möglichst vollkommen hat »ausleben« können, ist der ja gerade auf der Arbeitsteilung, der Differenzierung der Arbeitskräfte beruhende Kulturfortschritt gesichert: eine nivellierende Pädagogik leistet der Kulturentwicklung die denkbar schlechtesten Dienste. Aber andererseits ist eben zu bedenken, daß im

Einzelnen nie der ganze Menschheitsbegriff zur Erscheinung und Verwirklichung kommen, die Herausbildung einer Individualität ohne Rücksicht auf die allgemeinen Ideen, welche die Gesellschaft und ein Zeitalter bewegen, nie erfolgen kann. »Je mehr Strahlen des allgemeinen Lebens im Individuum sich konzentrieren, desto mehr Gehalt besitzt es.« Das Individualitätsprinzip in der Erziehung ist wohl berechtigt, aber unzulänglich; die Individual-Pädagogik muß zur Sozial-Pädagogik sich erweitern (vgl. auch Hochegger a. a. O. S. 20 ff.) Und daher können wir auch ganz mit Ziller einverstanden sein, wenn er sagt (a. a. O. S. 86): »Man soll sich der Individualität anschließen, soweit der Erziehungszweck es gestattet«.

Aus der Kulturgeschichte soll ferner der Zögling lernen, daß der Geist der Gesamtheit thatsächlich dem des Individuums vorangeht, daß jedes individuelle Wirken ein geschichtlich bedingtes ist, daß die Werke des Einzelnen nur dann geschichtliche Bedeutung erlangen, wenn sie aus dem allgemeinen Geiste entsprungen sind, daß die That des Genies das nur auspricht, was die Zeit bewegt, und nur derjenige, der auf der Höhe der Zeit steht, ein großer Mann werden kann. »Freilich wird der Geist im Einzelnen geboren; aber er erhebt sich sofort über ihn, sich in den Gütern der Kultur objektivierend, welche nunmehr als objektiv bestimmender Inhalt und Form dem Individuum gegenübertreten«. Aus der Kulturgeschichte lernt endlich der Zögling, daß die Dinge als etwas Werdendes zu betrachten sind, daß es kein rein und ganz hervortretendes Sein giebt, daß alle Wahrheit nur eine werdende, ein Streben nach endgiltiger Realisation ist. Er sieht, wie das, was wir Kultur nennen, in einer rastlosen, nimmer ruhenden Fort-Entwicklung begriffen ist, trotzdem oft genug auch ein Gesetz der Reaktion sich geltend macht; daß es Aufgabe der Menschheit ist, Kultur zu »produzieren«, daß der Wert eines Volkes, eines Individuums abhängt von der Teilnahme an der Kulturarbeit, nicht aber zu bemessen ist nach den etwa von ihnen hervorgebrachten Glücksgütern. Er lernt Männer kennen, welche um den Kulturfortschritt der Menschheit, bald auf diesem bald auf jenem Gebiete, zu fördern, oft genug die größten Opfer brachten, ihr Leben selbst in die Schanze schlugen. Mit einem Worte: er gewinnt die Einsicht, daß die Kultur unbedingten Wert besitzt, daß der Kulturfortschritt das Höchste ist, was Menschen erstreben können. Wie im einzelnen der kulturhistorische Unterricht sich zu gestalten habe, darauf können wir hier nicht eingehen; das zu zeigen, ist Sache der ausgeführten Didaktik, welche, gestützt auf die Psychologie, die Mittel und Wege anzugeben

hat, vermöge deren das Gefühl- und Triebleben des Zöglings durch den Unterricht am nachhaltigsten beeinflusst werden kann.

Die Kulturgeschichte also soll in die Seele des Zöglings den Funken der Begeisterung zu künftigen Thaten werfen. Aber gerade zu solchen bedarf der Mensch auch einer gewissen Summe spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten und von dem jeweiligen Kulturstande entsprechenden Grundsätzen ethisch-religiöser Art, welche aber unter der Kontrolle des Kulturprinzipes stehen müssen. So gruppieren sich um den kulturhistorischen Unterricht herum eine ganze Reihe anderer Unterrichtsfächer, um das heranwachsende Geschlecht in dem kurzen Zeitraum der Heranbildung auf die jeweilige Kulturstufe zu stellen; mit raschem Schwunge soll ja die Erziehung den werdenden Menschen auf die Höhe der Gegenwart heben. Aus dieser Forderung ergeben sich die verschiedensten Schularten, mit ihren verschiedenen Lehrplan-Systemen, je nachdem eine kürzere oder längere Zeit auf die Schulerziehung verwandt werden kann, je nachdem dieselbe den Kindern der niederen mittleren oder oberen Stände als allgemeine Vorbereitung für ihren dereinstigen Beruf dienen soll. Auszuwählen sind die einzelnen Unterrichtsfächer nach den oben angegebenen Gesichtspunkten, darnach nämlich, daß des Zöglings Denken wahr, sein Fühlen schön und sein Wollen gut (im engeren ethischen Sinne) werde.

Bei der intellektuellen Bildung wird es zunächst und vor allen Dingen darauf ankommen, den Zögling in den Besitz eines gründlichen allgemeinen Wissens zu setzen, wie es zur Anteilnahme an der Kulturarbeit nötig ist. Nun unterliegt es keinem Zweifel, daß die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen die Grundlage der ganzen modernen intellektuellen und technischen Kultur bilden, daß von ihrer Kenntnis vor allem die Herrschaft über die Dinge abhängt, daß auf ihnen das ganze wirtschaftliche Leben der Gegenwart ruht. Daher wird es nur konsequent erscheinen, wenn wir dieselben in den Vordergrund der intellektuellen Bildung stellen. Doch verkennen wir keineswegs die Bedeutung, welche das Erlernen der Sprachen hat. Das Studium fremder Sprachen hat seinen Wert darin, daß dadurch uns die geistigen Schätze anderer Nationen eröffnet, das allgemeine Geschichtsverständnis erschlossen und der internationale Verkehr der Völker erleichtert, ja überhaupt erst möglich gemacht wird. Es erhellt daraus, daß, wie nur gewisse Berufsarten so auch nicht alle Schularten des fremdsprachlichen Unterrichtes bedürfen, und daß er überhaupt in verschiedenem Umfange, je nach dem Charakter der Schule als einer allgemeinen Vorbereitungsanstalt für ge-

lehrte oder direkte praktische Zwecke aufzutreten hat. Der muttersprachliche Unterricht aber, der freilich an keiner Schule entbehrlich ist, hat vornehmlich den Zweck, den richtigen Gebrauch der Muttersprache vorzubereiten und das Verständnis der nationalen Litteratur anzubahnen,

Außer dem material-praktischen Gesichtspunkte kommt aber weiterhin noch der formal-logische in Betracht. Es ist bekannt, wie schroff die Ansichten in der Wertung und Abschätzung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen einer- und der sprachlichen andererseits bezüglich der formal-logischen Schulung des Geistes sich noch immer gegenüberstehen. Der ganze Streit ist aber mehr oder weniger ein solcher um des Kaisers Bart: denn eine allgemeine formale Bildung, welche durch eine einzige Disziplin vornehmlich zu erreichen wäre, giebt es überhaupt gar nicht, und es wäre, wie Rein treffend sagt,¹⁾ endlich einmal an der Zeit, die Fabel von der sogenannten allgemeinen formalen Bildung aufzugeben oder wenigstens in ihre Grenzen zurückzuweisen. Am meisten verbreitet ist bekanntlich die Meinung, daß das Sprachstudium, namentlich das Studium der antiken Sprachen in hohem Grade geeignet sei, zu einer gewissen geistigen »Überhauptgewandtheit« zu verhelfen; aber man gedenke der Worte des großen Philologen Böckh (Kl. Schriften I. S. 142): »Aber davon kann ich mich nicht überzeugen, daß Leute, die eine vorzügliche Kenntnis der griechischen und lateinischen Grammatik besitzen, die übrigen Sterblichen an hoher Geistesbildung weit überragen«. Auch ist den begeisterten Fürsprechern der durch die alten Sprachen zu erlangenden formalen Bildung sehr die Lektüre von Ernestis »*De stupore paedagogico*« zu empfehlen. Es ist wohl zu bedenken, daß die Sprache, »im Lichte unserer Sinne und an der Lebenswärme unseres Thuns erwachsen«, die Dinge schildert, wie sie uns erscheinen, und »die Vorgänge in der Erscheinungswelt haben nicht den absolut richtigen Verlauf, wie ihn der Logiker denkt, so daß alle Beispiele, die er der Sprache entlehnt, hinkende Vergleiche sind, welche an einem Zuviel oder Zuwenig leiden.«²⁾ Aber natürlich sind wir weit davon entfernt, der Sprache jeden logischen Gehalt abzusprechen; das wäre ja mehr als thöricht: wir wenden uns nur gegen die Überschätzung desselben. Die logische Seite alles Unterrichtsstoffes läßt sich sehr wohl durch den Sprachunterricht, namentlich den deutschen, kultivieren (vgl. auch Ziller a. a. O. S. 213); nur erwarte man nicht alles Heil von dem sprachlichen Unterrichte.

¹⁾ Pädagogik im Grundriss S. 100. Vgl. auch E. Ackermann, Die formale Bildung (Langensalza 1889), z. B. S. 57, S. 79 ff.

²⁾ Vgl. auch Sigwart, Logik I (Tübingen 1873) § 7, S. 41 ff.: Die allgemeine Vorstellung und das Wort.

Aber auch der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht ist keineswegs als der einzige und vorzüglichste »Schleifstein des Geistes« zu betrachten: einen solchen giebt es überhaupt nicht. Jedoch wird man zugeben können, daß der Mathematik sozusagen eine besondere logische Kraft innewohnt, und daß sie daher noch am ehesten es vermag, eine allgemeine logische Schulung zu vermitteln. Und was den Unterricht in den Naturwissenschaften anbetrifft, so wird man nicht übersehen dürfen, daß er vorzüglich dazu geeignet ist, den Zögling dahin zu führen, daß er eigene Untersuchungen anstellt und Schlüsse daraus zieht, daß er, mit anderen Worten, vor allem den Schüler zur Selbständigkeit erzieht, indem er ihn zum selbständigen Fortschreiten ermuntert und ihn anhält, für seine Umgebung stets offene Augen zu haben — zu seiner Umgebung gehören freilich auch die Menschen: aber sind diese nicht auch Naturprodukte?

Wenn man uns aus der starken Betonung der praktischen Seite der intellektuellen Bildung einen Vorwurf machen zu müssen glaubt, wenn man uns deshalb vielleicht des Utilitarismus zeihen möchte, so sei in aller Kürze darauf hingewiesen, daß der Wert der einzelnen Erkenntnisse sicherlich nur in dem Nutzen besteht, den sie uns gewähren bei der Anteilnahme an der Kulturarbeit: ein anderer Maßstab zur Abschätzung ihres Wertes ist gar nicht möglich. Auch möchten wir auf die Stellung hinweisen, die wir der Kulturgeschichte im Erziehungsplan angewiesen haben, um uns gegen den Vorwurf einer Überschätzung des naturwissenschaftlichen Elementes bei der Erziehung zu verwahren. Man kann zwei Arten von Erkenntnissen unterscheiden: solche, welche uns in der Herrschaft über die Dinge, und solche, welche uns in der Betrachtung der Natur der Dinge, des Alls fördern; jene machen uns klüger, diese weiser. Eine Erkenntnis, die uns nicht praktisch oder die nicht unsere Gesamtweltanschauung, unsere Philosophie fördert, ist wertlos.¹⁾ Der Förderung der Weltauffassung dient vor allem die Geschichte; darum unsere Hochschätzung der Kulturgeschichte. Und weil wir allerdings diese Förderung für die vor allen wichtige halten, haben wir die Kulturgeschichte in den Mittelpunkt des ganzen Erziehungs-

¹⁾ Vgl. auch Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterr. auf den deutsch. Schulen und Univers. (Leipzig 1885). S. 783: »Kenntnisse haben nur Wert durch ihre Brauchbarkeit, d. h. dadurch, daß sie ihren Inhaber klüger und weiser oder zur Erfüllung seines Lebensberufes, im weitesten und tiefsten Sinne dieses Wortes, geschickter machen; Kenntnisse, welche nur ein passives Besitztum ausmachen, haben gar keinen Wert, ja sie sind leicht von negativem Wert; sie sind die eigentliche *materia peccans*, welche die geistigen Krankheiten des Schulhochmutes und der Schuldummheit erzeugt.«

planes gestellt. Denn: »wo es sich um die Ausbildung der Fähigkeit handelt, das Gesellschaftsleben der Menschen, seine Aufgaben und Bedingungen zu verstehen, gebührt der Geschichte der erste Platz.« Da, wo es aber auf die Bildung des Intellekts im besonderen ankommt, wo es sich also vor allem um die »*prudentia*«, nicht um die »*sapientia*« handelt, halten wir es für angemessen, ohne Scheu vor tradierten Vorurteilen und wenn auch noch so alten Zöpfen solche Erkenntnisse zu betonen und in den Vordergrund zu stellen, welche diesem Zwecke, der ein formal-logischer und ein material-praktischer ist, vornehmlich entsprechen. Eine solche Redensart wie die, daß die Wissenschaft der Nützlichkeits-Reflexion nicht gehorchen dürfe, welche man ja oft genug zu hören Gelegenheit hat, und welche auch gegen unsere Ansicht ins Feld geführt werden dürfte, kann uns nicht beirren; denn in Wahrheit verfährt die Wissenschaft nie ohne Berücksichtigung des Nützlichen, wenn auch oft nur instinktiv. Das Nützlichkeitsprinzip, d. h. in der Fassung, die wir ihm oben gegeben haben, wonach zwischen praktischer und theoretischer Bedeutsamkeit zu unterscheiden ist, ist bei der Regulierung der wissenschaftlichen Forschung, allerdings bisweilen unbewußt, ganz allgemein in Verwendung: ohne es würde ja die Wissenschaft ins Bodenlose sich verlieren, ins Grundlose sich verlaufen.

In unseren bisherigen Ausführungen war von der Geographie noch keine Rede, so daß es scheinen möchte, wir wollten von derselben in unserer Erziehungsschule nichts wissen. Wir haben aber durchaus nicht die Absicht, diesen Gegenstand, den wir vielmehr für sehr wichtig halten, in Wegfall kommen zu lassen. Herbart nennt (Umriss etc. § 264) die Geographie eine assoziierende Wissenschaft, welche die Gelegenheit nützen solle, »Verbindungen unter mancherlei Kenntnissen, die nicht einzeln stehen dürfen, zu stiften.« Nun ist gewiß, daß die Geographie vermöge ihrer Mittelstellung zwischen Natur- und Geschichtswissenschaften eine Brücke zwischen beiden zu schlagen sehr geeignet ist; aber diese Verbindung scheint uns doch nur eine sehr äußerliche sein zu können, indem man die Geographie ungeteilt als besonderen Unterrichtsgegenstand hinstellt, (vgl. auch Rein, Pädagogik S. 104 ff. und Willmann, Pädag. Vorträge etc. II. Auflage. Leipzig 1886. S. 105 ff.). Wir sind der Ansicht, daß eine Trennung vorgenommen werden müsse, indem man die sogenannte allgemeine Erdkunde (mathematische Geographie, Klimatologie etc. etc.) den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern anreicht, wobei wir besonders die Pflanzen- und Tier-Geographie betont sehen möchten; während die besondere Erdkunde mit dem kulturhistorischen Unterrichte in engste Verbindung gesetzt

wird, wobei es hauptsächlich, nach unserer Meinung, auf die Pflege der sogen. Anthropogeographie ankommen muß, welche durch Ratzels vortreffliches Werk immer allgemeinerer Anerkennung und Würdigung entgegengeführt worden ist. Ganz besonders ist betreffs des geographischen Unterrichts vor der Überschätzung des Details zu warnen: was dem Geographen von Fach zu wissen not thut, ist bei der Erziehung nur zu oft ganz überflüssig.

Von gleicher Bedeutung wie die intellektuelle ist die ästhetische Bildung des Zöglings, sie gehört zu der harmonischen Ausgestaltung seines Wesens. »Dem Einzelnen«, sagt Rein,¹⁾ »entgeht ein großer und reiner Genuß, der vor allem aus den Gebilden der darstellenden Kunst zuwächst, wenn er nicht in ihnen zu lesen gelernt hat; ein Genuß so intensiver Art, daß, wer ihn gekostet, ihn um die Welt nicht hergeben möchte gegen irgend einen Eindruck, der von einem litterarischen Denkmal ihm geworden ist. Wie sehr ist jeder Einzelne zu bedauern, dem solche Höhepunkte des Menschenlebens fremd bleiben!« Aus dieser treffenden Bemerkung des Jenenser Pädagogen, welche unsere obige Behauptung bestätigt, erhellt die Notwendigkeit, der künstlerischen Ausbildung der heranwachsenden Jugend viel mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies bisher üblich gewesen ist.²⁾ Die Pflege der schönen Künste ist für die Kulturnationen von eminenter Wichtigkeit, von weit höherer Bedeutung, als man wohl für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist; denn das Schöne ist die Verklärung des irdischen Lebens, im Schönen badet die kranke Seele sich gesund, aus der Betrachtung des Schönen schöpft der Kulturkämpfer neuen Lebensmut und neue Begeisterung.³⁾

¹⁾ Am Ende der Schulreform? (Langensalza 1893). S. 46

²⁾ Vgl. Bruno Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik (Leipzig 1881). I. Vortrag S. 1 ff., S. 30: »Wenn wir der Kunst nicht auf alle Weise, besonders aber durch Vorbereitung wirklichen Verständnisses und Erweckung wahrer Liebe und Begeisterung zu Hilfe kommen, so erleben wir es, daß der Keil des in seiner Depravation sich überhebenden Empfindungslebens sich zerreißen und zersprengend zwischen die anderen Teile unseres inneren Seins, Wollens und Denkens, hineinschiebt, und statt ein Band der Harmonie und Vollkommenheit zu bilden, die Zersetzung und Zerrissenheit darstellt und befördert. Und wer wird die Schuld daran tragen? Wer anders als diejenigen, in deren Hand die Würde der Menschheit gelegt ist! Das sind aber nicht bloß die Künstler, sondern auch die Erzieher«. — Vgl. ferner Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutsch. Jugend (Darmstadt 1893) S. 78: »Es ist thatsächlich ein Mangel an Bildung, und zwar ein sehr empfindlicher, wenn ein Mensch, der im übrigen gesund organisiert ist, keine Genußfähigkeit für Kunst besitzt. Es wird ihm dadurch eines der edelsten Mittel, sich zu erholen, sich über die Mühseligkeiten der Berufsarbeiten emporzuheben, entzogen.«

³⁾ Vgl. auch Carneri, Entwicklung und Glückseligkeit. S. 332 ff. und Sittlichkeit und Darwinismus. S. 71 ff.

Aber worauf beruht diese Wirkung des Schönen? Der berühmte Ästhetiker Vischer giebt darauf die Antwort:¹⁾ »Das Schöne ist die Idee in der Form begrenzter Erscheinung. Es ist ein sinnlich Einzelnes, das als reiner Ausdruck der Idee erscheint, so daß in dieser nichts ist, was nicht sinnlich erschiene, und nichts sinnlich erscheint, was nicht reiner Ausdruck der Idee wäre. Es unterscheiden sich also drei Momente: Die Idee, die sinnliche Erscheinung und die reine Einheit beider.« Wir sind damit einverstanden, möchten aber noch deutlicher so sagen: daß im schönen Kunstwerk die absolute Idee, die Idee des Alls als die harmonische Einheit von Geist und Materie uns entgegentritt, daß durch es der Schein entsteht, als erblickten wir plötzlich, wie durch einen Zauberschlag, freilich nur einen Augenblick lang, das Ende, das Ziel der ganzen Weltentwicklung, die absolute Harmonie der geistigen und materiellen Kräfte, daß es uns unser individuelles Selbst in seiner wahren Bedeutung, nämlich als mit dem Alleinen, dem Absoluten wesensgleichen Bruchteil desselben, mit überraschender Deutlichkeit zeigt, das bringt die Wirkung hervor, von der wir oben sprachen. Aber nicht jeder Mensch ist dieser Wirkung zugänglich; wenn auch jedem Menschen ein gewisser Schönheitssinn ursprünglich innewohnt — man denke nur an den Gesicht und Leib tätowierenden Wilden — so bedarf derselbe doch der Läuterung und Verfeinerung, mit einem Worte: der umsichtigsten Pflege, um angemessen reagieren zu können. Wer mit uns von der Wichtigkeit des Verständnisses für das wahrhaft Schöne, von der Bedeutung der Kunst für jeden Einzelnen im Volke überzeugt ist — aus, wie gezeigt worden, im höchsten Sinn ethisch-religiösen Gründen — der wird mit uns den gegenwärtigen Zustand nur beklagen können. Heute ist die Kunst nicht, was sie sein sollte und könnte; unsere Kunst ist dem Volksleben fremd, mit vielleicht einziger und auch nur teilweiser Ausnahme der Musik. Unsere Kunst ist eine ganz exklusive; die Exklusivität aber liegt wohl in dem Begriff der Wissenschaft, nicht jedoch nicht in dem der Kunst. Jene wendet sich an den Verstand, diese an das Gemüt, durch Anerkennung das Gefühl weckend; das Innerste des Volkes soll sie zur Erscheinung bringen, im Volksleben soll sie wurzeln: nicht jedermann eigen ist ein subtiler Verstand, aber von allen verlangen wir ein für das Schöne und Gute offenes Gemüt. Daß unsere moderne Kunst so unpopulär ist, hat seinen Grund in den mehrfachen Unterbrechungen, welche das Eigenleben unseres Volkes erfahren hat, namentlich in der zweimaligen Bekehrung zum

¹⁾ Ästhetik (Reutlingen und Leipzig 1846) Bd. I. S. 54.

Altertume im 15. und im 18. Jahrhundert. So ist freilich der gegenwärtige Zustand das Resultat einer historischen Entwicklung, die sich so, wie sie sich vollzogen hat, mit Notwendigkeit vollziehen mußte;¹⁾ aber sie hat Gefahren mit sich geführt, die wir jetzt erst ganz überschauen können: sie hat die Kunst, in welcher die Einheit des geistigen Lebens eines Volkes so recht zum Ausdrucke kommen sollte, der großen Masse entfremdet, welcher daher keine Beziehungen zu höheren geistigen Idealen bleiben. Und es ist ferner rücksichtlich der Kunst selbst wohl zu bedenken, daß »eine Kunst der Künstler, ohne Bedürfnis und Verständnis des Volkes«, haltlos in der Luft schwebt und jeder Möglichkeit beraubt ist, »feste Wurzeln zu treiben und neue Säfte aus dem volkstümlichen Empfinden zu saugen«, wie Konrad Lange (a. a. O. S. 10) mit vollem Rechte sagt. Aufgabe der Erziehung ist es, hier bessernd die Hand ans Werk zu legen. Anzuknüpfen braucht sie dabei nur an das Triebleben des Zöglings und zwar an den Spieltrieb. Sie hat nichts anderes zu thun, als dem dem Kinde angeborenen Triebe Gelegenheit zur Übung und zur Bethätigung zu geben, indem sie ihm angemessene Anleitung giebt. Im Leben des Kindes sind nun drei Formen des ästhetischen Spieltriebes vorhanden: der Form-Trieb (Trieb, die Formen der Dinge aufzufassen und nachzubilden), der Tontrieb (sich äußernd im Gefallen an rythmisch-melodischen Tonfolgen, an Musik und Tanz) und der Dicht-Trieb (indem das Kind gern erzählen hört und auch selbst gern erzählt, entweder einfach reproduzierend, was es vernommen, oder selbst Situationen und Gestalten erfindend). Die künstlerische Erziehung darf natürlich nicht erst mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnen, ebensowenig wie die moralische, sondern sie gehört bereits, wie Konrad Lange mit vollem Rechte betont (a. a. O. S. 24), in die Kinderstube. Wie sich hier dieselbe zu gestalten habe, legt der soeben genannte Autor in treffender und umfassender Weise in seinem schon mehrfach zitierten Werke auf S. 24—76 dar; wir wenden uns sogleich zur Betrachtung der ästhetischen Bildung in der Schule.

Der Unterricht im Zeichnen und Modellieren, in Musik, Tanz und gymnastischen Übungen und endlich der litterarische Unterricht entspricht den Bedürfnissen der Kindesnatur, diese Anlagen berücksichtigt zu sehen, sie entfalten zu können, dient dazu, den Zögling zum Verständnis des Schönen zu führen und entdeckt so ihm die Quelle, aus welcher der Kulturkämpfer, im Kampfe ermüdet und oft kleinmütig und verzagt, immer und immer wieder sich erfrischen und ver-

¹⁾ Vgl. auch Konrad Lange a. a. O. S. 15—17.

jüngen kann. — Es ist ja nicht zu leugnen, daß wir solchen Unterricht schon haben; aber es wird auf ihn nicht genug Nachdruck gelegt, am wenigsten auf den, welcher an des Zöglings Form-Trieb anknüpft: aber, wie schon erwähnt, gerade die sogenannten bildenden Künste gewähren dem Verständnis-vollen die höchste Beseeligung, den reinsten Genuß und regen am meisten die Schaffenslust und den Drang, seine Kräfte zu bethätigen, an, indem sie die Endharmonie am deutlichsten uns versinnbildlichen.¹⁾ —

Aus dem von uns Angeführten geht hervor, daß wir nicht etwa der Meinung sind, die ästhetische Bildung der Jugend in der Schule solle durch kunsthistorische Unterweisungen, etwa durch Einführung der Kunstgeschichte als eines besonderen Unterrichtsfaches, geschehen. Nichts wäre verkehrter als dies Verfahren; denn was der Schüler braucht, ist nicht Kunstgeschichte, sondern Kunst. »Nicht Namen und Zahlen, nicht äußere trockene Daten sind es, die für ihn Bedeutung haben, sondern eine Einführung in das Wesen des künstlerischen Schaffens«. Nicht Kunst-Schwätzer, sondern Kunst-Verständige sollen herangebildet werden, Menschen, die ein lebendiges Gefühl für Kunst haben, die das Wesen des künstlerischen Schaffens teilweise aus eigener Praxis kennen.²⁾ Aus dem letztgenannten Grunde erscheint gerade der Unterricht im Zeichnen (und Modellieren) so wichtig und bedeutsam und seine gewissenhafteste und einsichtsvollste Pflege unbedingt nötig.³⁾

Hinsichtlich des litterarischen Unterrichtes sei nur darauf in aller Kürze hingewiesen, daß es auch hier vor allen Dingen darauf ankommt, Verständnis für das (in diesem Falle litterarische) Kunstwerk zu wecken, nicht aber, alle möglichen Regeln der Poetik zu entwickeln und lernen zu lassen. Wir sollen, wie wir durch die Augen der großen Maler sehen lernen, durch den Dichter verstehen lernen, was auf der Bühne der Welt geschieht, was in der stillen Tiefe einer Menschenseele sich

¹⁾ Es ist bekannt, daß Aristoteles (vgl. Ziller, Philosophie der Griechen II, 2. 2. Auflage. Tübingen 1862, S. 577 ff. und Aristoteles, Politik VIII, 5, wo er es ganz entschieden ausspricht, daß die ethische Wirkung der bildenden Künste weit hinter derjenigen der Musik zurückstehe) und Schopenhauer (vgl. Welt als Wille und Vorstellung, Leipzig 1859. I. § 52 S. 301 ff. und II. Kap. 39 S. 509 ff.) die Musik als die wirkungsvollste aller Künste preisen. Aber es ist zu bedenken, daß die Musik, deren ungeheure Wirkung auf das Gemüt niemand leugnen wird, nicht so sehr einen anregenden, als vielmehr einen aufregenden Charakter hat: die ihr eigentümliche Ruhelosigkeit läßt die Harmonie nicht als etwas Bleibendes, sondern als etwas Vorübergehendes erscheinen.

²⁾ Vgl. auch K. Lange a. a. O. S. 81 und 86.

³⁾ Vgl. auch K. Lange a. a. O. S. 86 ff. Der Zeichenunterricht.

ereignet; die Kunst soll uns eben das Gleichnis des Vergänglichen deuten. »Daher ist auch nur der ein wirklicher Künstler, der uns in dieser Deutung weiter führt« (vgl. die ausgezeichnete Abhandlung von Wilh. Dilthey »Die drei Epochen der modernen Ästhetik und ihre heutige Aufgabe« in der von Rodenberg herausg. »Deutschen Rundschau«. XVIII. Jahrg. H. XI. S. 200 ff. bes. S. 228). Ferner empfiehlt es sich auch, nicht nur mustergiltige poetische Stücke auswendig lernen zu lassen, die einen festen geistigen Besitz des Schülers bilden sollen, was weit größeren Wert für ihn hat als ein dürre Canon der Poetik, sondern auch eigene Versuche in poetischer Form, anstellen zu lassen, ohne natürlich dabei das Ziel zu verfolgen, litterarische Virtuosität erreichen zu wollen. Diese poetischen Versuche würden eine angemessene Ergänzung der Aufsatz-Übungen bilden; dieselben sind dringend anzuraten, denn praktische künstlerische Übungen sind nicht hoch genug zu schätzen: das gilt für alle Zweige des ästhetischen Unterrichts. Sie dienen mit dazu, eine richtige Schätzung der Arbeit des Künstlers zu bewirken, die ja viel größer ist, als der sie bloß reproduktiv Genießende anzunehmen geneigt ist.

Wenn wir, um darauf noch mit einem Worte einzugehen, die gymnastischen Übungen hier erwähnen, wo von der ästhetischen Bildung die Rede ist, so möchte das auf den ersten Blick sehr befremdlich scheinen. Aber das kann doch nur der Fall bei denen sein, welche ihren Zweck darin erblicken, athletische Körper zu erzielen. Wir aber meinen, daß sie nicht bloß einen kräftigen, sondern einen kraftvollen und schönen Körper heranbilden sollen, als das Analogon zu einem energischen Willen und einem schönen Fühlen, also zu einer starken und schönen Seele. Sie knüpfen unmittelbar an die Bewegungsspiele der Kinderstube an, setzen dieselben fort und erweitern sie allmählich zu einem systematischen Ganzen.

Was nun endlich die im engeren Sinne ethisch-religiöse Bildung anlangt, so soll auch, wie schon gesagt, in dieser Hinsicht der Zögling für seine Zeit und sein Volk erzogen werden, d. h. nach den jeweilig im Volke geltenden, von allen anerkannten sittlichen Grundsätzen, welche die humane Ethik zu sichten, auf ihre Wertabstufungen hin zu prüfen, übersichtlich zu gruppieren und eingehend zu begründen hat, die variablen Elemente des Sittlichen von denen, die der ganzen bisherigen Entwicklung zufolge als dauernde bezeichnet werden können, unterscheidend und hervorhebend und aus dem gegebenen Thatbestande Normen für die wahrscheinliche weitere Entwicklung vorsichtig ableitend. Der Kulturmensch soll wie in intellektueller und ästhetischer so in ethisch-religiöser Beziehung fähig

sein, teilzunehmen an der Kulturarbeit seiner Zeit und seines Volkes: das möglich zu machen ist Sache der Erziehung. Nicht als ob jeder ein Entdecker neuer wissenschaftlicher Wahrheiten oder ein Erfinder grosser technischer Hilfsmittel des Wirtschaftslebens oder ein Künstler oder grosser Sittenlehrer werden sollte; den Mangel der dazu nötigen Geistesgrösse könnte ja keine, auch nicht die sorgfältigste Erziehung ersetzen — und das Vorhandensein solcher Geistesgaben ist doch nicht die Regel, sondern die Ausnahme. Gewiss ist höchsten Preises wert, wer die Kultur um grosse Strecken vorwärts bringt; aber auch der in der Stille an der Kulturarbeit Thätige, der im engen Kreise Wirkende, mag sein Thun noch so unbeachtet bleiben, noch so wenig bedeutungsvoll zu sein scheinen, ist nicht gering zu schätzen. Die Mitarbeit an der Kultur des Menschengeschlechts erfordert von jedem, auch dem scheinbar unbedeutendsten Arbeiter grosse und schwere Opfer, volle und ganze Hingabe. Wie oft erlahmen da die Kräfte, wie oft sinkt der Mut und schleicht sich Hoffnungslosigkeit ins Herz! Das Schöne ist, so haben wir gesehen, in solchen drangsalvollen Augenblicken für den Einzelnen der Quell, aus dem ihm Trost und neue Hoffnung quillt, aus dem ein jeder selbst, so oft es nötig ist, schöpfen kann. Wie einer dem anderen aber den Kampf den jeder kämpfen muss, erleichtern kann, das zeigt die humane Ethik. So ergibt sich die Notwendigkeit der ethisch-religiösen Erziehung durch eine doppelte Betrachtungsweise.

Wie die ästhetische so kann auch die moralische Bildung anknüpfen an das Triebleben des Zöglings, an die Selbsterhaltungs- und die Gattungstriebe, wobei darauf zu achten ist, dass jene diesen dienstbar gemacht werden müssen. Der Unterricht ist dabei durch die Führung, namentlich durch denjenigen Teil derselben, den man seit und mit Herbart Zucht zu nennen sich gewöhnt hat, zu unterstützen. Die Tugenden, auf deren Pflege es hier ganz besonders ankommt, sind die Tapferkeit und Wahrhaftigkeit, welche man als ideelle Tapferkeit bezeichnen kann, die Selbstbeherrschung (die *σωφροσύνη* der alten Griechen¹⁾, die Ehrliche, die Gerechtigkeit und das Wohlwollen.

Die beiden letztgenannten Tugenden sind offenbar die sozialen Tugenden *κατ' ἐξοχήν*; ihre psychologische Grundlage sind die Gattungstriebe. Die anderen angeführten Tugenden, auf den reellen und den ideellen Selbsterhaltungstrieben beruhend, heissen zwar individuelle Tugenden; ihre Geltung als

¹⁾ Die griechische Moralphilosophie enthält überhaupt sehr viele beherzigenswerte Winke bezüglich der Tugendlehre. Namentlich ist des Aristoteles »Nikomachische Ethik« eine wahre Fundgrube für den Erzieher in dieser Hinsicht.

Tugenden verdanken sie jedoch nur der Bedeutung, die sie für das soziale Leben haben: sie können daher auch sekundäre soziale Tugenden genannt werden. Auf die Herausbildung dieser Tugenden also hat die moralische Bildung ihr Augenmerk zu richten; ihr Vorhandensein im Zögling verbürgt sein pflichtgemäßes Handeln. Das Hauptmittel, dessen sich dabei die Erziehung zu bedienen hat, ist, wie erwähnt, die Gewöhnung, in ihrem Dienste stehen Lohn und Strafe; sie muß den Menschen »gewöhnheitsmäfsig« sittlich handeln machen; sie muß dahin wirken, daß er fraglos und wahllos in den Dienst des Sittlichen sich stelle: nur so ist die Gesellschaft seiner sicher als eines sittlichen Charakters, in dem sich Bewußtsein, Wille und Gewohnheit in einzigartiger Weise verschlingen, und in dem das Gute ein Freiwilliges ist gerade deshalb, weil es ein Notwendiges geworden ist, das nicht mehr anders sein kann. Das Gute wird so gethan um des Guten willen.¹⁾

Sollen wir nun noch die Unterrichtsfächer angeben, vermöge welcher der bezeichnete geistige Habitus des Zöglings vornehmlich zu erreichen sei, so können wir kaum irgendwelche neue nennen. Es kommen hier eben die schon angeführten in Betracht, von denen namentlich der kulturhistorische und der litterarische Unterricht aufer den von ihnen in erster Linie verlangten Erfolgen auch diesen miterzielen sollen.²⁾ Die wissenschaftliche Pädagogik in ihrer gegenwärtigen Gestalt überweist bekanntlich diese Aufgabe teils dem Religions-, teils dem Geschichts-, teils dem litterarischen Unterrichte, diese verschiedenen Fächer unter dem Namen »Gesinnungs-Unterricht« zusammenfassend. Den litterarischen Unterricht haben wir schon, als diesem Zwecke mitentsprechend, erwähnt; von dem Religions-Unterrichte wird weiterhin sogleich die Rede sein. Was den Geschichts-Unterricht anlangt, so ist derselbe schon mit in dem von uns geforderten kulturhistorischen Unterrichte enthalten: die bloß politische Geschichte scheint uns nicht wichtig genug zu sein, um daraus einen besonderen Unterrichtsgegenstand zu machen. Kirchmann (Geschichte der Arbeit und Kultur, Leipzig 1858) verlangt dagegen (Vorr. S. V) im Schulunterricht die Geschichte als zwei Unterrichtsgegenstände, als Völker- und Staatengeschichte und Geschichte der Arbeit und Kultur. Es ist aber zu bedenken, daß die Kulturgeschichte losgelöst von dem Hintergrunde der Staaten- und Völkergeschichte für das jugendliche Alter leicht zu abstrakt werden möchte. Unsere Ansicht über die isolierte Stellung der politischen Geschichte haben wir schon ausgesprochen. Wird

¹⁾ Vgl. Ziegler, Sittliches Sein und Werden S. 68.

²⁾ Auch der gymnastische Unterricht wäre hier noch zu nennen.

der Unterricht in der politischen Geschichte in der angedeuteten Art und Weise mit dem kulturhistorischen kombiniert, so wird derselbe dadurch auch am besten vor all den Ausschreitungen bewahrt, die wir gegenwärtig oft genug an ihm zu beklagen haben; vor allem macht sich alsdann auch die Notwendigkeit geltend, das kriegsgeschichtliche Material bedeutend und nur auf das Unentbehrlichste zu beschränken. Alles diesbezügliche Detail ist nur unnützer Ballast, ja geradezu vom Übel. Als »ein furchtbar wütend Schrecknis« soll der Zögling den Krieg betrachten lernen und als gerechtfertigt nur dann, wenn er geführt worden ist zur Erhaltung hoher kultureller Güter. Nimmermehr aber sollen Kriegsgeschichten dazu gemißbraucht werden, Eroberer, wenn sie auch den Beinamen des Großen tragen, zu glorifizieren. Die Trennung der Kultur- von der Staaten- und Völkergeschichte und die spezialisierten Studien auf diesem und jenem Gebiete sind Sache des Geschichtsforschers, gehören aber nicht in die Schule, nicht in den Erziehungsplan.

Jedoch dürfte es angebracht sein, an einen besonderen Moral-Unterricht die spezielle Pflege der ethisch-religiösen Bildung zu verweisen: der bei uns übliche sogen. Religionsunterricht scheint diesem Zwecke nicht zu entsprechen, auch nicht als bloß historischer, wie ihn die heutigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, namentlich Rein, wünschen; dieser ist auch schon im kulturhistorischen Unterrichte mitenthaltend. Aber auch der in Frankreich und in Belgien an den Schulen eingeführte Unterricht in der Moral erscheint uns nicht als das erstrebenswerte Ideal, wenigstens soweit wir nach den demselben zu Grunde gelegten Leitfäden urteilen können. Wie sich derselbe zu gestalten habe, das zu zeigen, würde hier zu weit führen; es ist dies eine Aufgabe, welche befriedigend nur durch eine ihr gewidmete besondere Abhandlung zu lösen ist.¹⁾

Endlich sei noch darauf in aller Kürze verwiesen, daß auch wir, in Übereinstimmung mit Ziller, Rein u. a., die verschiedenen von uns im Erziehungsplane für notwendig erachteten Unterrichtsfächer zu einer organischen Einheit, zu einem Lehrplansystem zusammengefaßt zu sehen wünschen, zu einer »*ordinata varietas lectionum*«, daß also auch wir der sogenannten Konzentrations-Idee huldigen, weil wir der Überzeugung sind, daß durch eine solche straffe Konzentration die Erreichung des

¹⁾ Erwähnt sei hier, daß unsere Ansicht, daß ein Moral-Unterricht notwendig sei, u. a. auch von Carneri vertreten wird in dem Aufsatz: Die Moral und die Volksschule, in seinem mehrfach citierten Werke: Entwicklung und Glückseligkeit. S. 415 ff. Vgl. im übrigen des Verfassers demnächst in den »Pädagog. Studien« (herausg. von Dr. Th. Klähr) erscheinenden Aufsatz: »Über den Moral-Unterricht«.

obersten Zieles aller Erziehung erleichtert wird, daß die Schule ohne dieselbe leicht zur bloßen geistigen Dressier-Anstalt herabzusinken Gefahr läuft, indem man über dem Bemühen, in den verschiedenen Sonderfächern möglichst viel Wissen aufzuhäufen, dabei ganz die Totalität der Kulturarbeit und den Zusammenhang zwischen den einzelnen Zweigen der Kultur übersieht, daß sie alsdann nicht das ist, was sie sein soll, eine Erziehungs-Anstalt.¹⁾ Durch angemessene Konzentration der verschiedenen Unterrichtsfächer, deren Durchführung im einzelnen der ausgeführten Didaktik zufällt, haben sie in enger Anlehnung an den kulturhistorischen Unterricht und in steter Fühlung mit ihm, an dem Kulturprinzip ein Korrektiv, das sie vor Auswüchsen bewahrt, das einseitige Bevorzugungen verhindert: sie müssen sich dem Gesichtspunkte unterordnen, daß der allgemeine Kulturfortschritt Aufgabe der Menschheit ist, nicht bloß intellektueller und technischer oder ästhetischer oder (im engeren Sinne) ethisch-religiöser. Durch das Kulturprinzip kommt die Konzentrationsidee erst zu ihrem vollen Rechte, tritt ihre Bedeutsamkeit erst recht hervor: ohne dasselbe ist doch immer nur eine äußerliche, oft genug gekünstelte Konzentration möglich, nicht aber eine lebensvolle, wir möchten sagen organische. Freilich, bei aller Anerkennung der Bedeutsamkeit der Konzentration für den Unterricht muß doch darauf hingewiesen werden, daß man dieses Prinzip nicht überschätzen und vor allem seine Anwendung nicht überspannen darf: handelt es sich doch dabei mehr oder weniger nur um ein technisches Hilfsmittel.

So hat sich also für die wissenschaftliche Pädagogik auf der Grundlage der evolutionistischen Ethik ergeben, daß dieselbe vor allem bedacht sein muß auf eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Zöglings behufs dereinstiger thätiger Anteilnahme an der Kulturarbeit der gesamten Menschheit durch Beteiligung an der nationalen Kulturarbeit; daß sie ihren Schwerpunkt in den kulturhistorischen Unterricht verlegen muß, daß sie alle übrigen Unterrichtsgegenstände auf denselben beziehen und dem Gesichtspunkte subordinieren muß, daß die Kultur allein unbedingten Wert besitzt, alles andere nur, sofern es in irgend einer Weise dem Kulturfortschritte zu dienen vermag, sei es, daß es ihn direkt oder indirekt fördere, ihn

¹⁾ Vgl. bezüglich der Wichtigkeit der Konzentration auch Willmann, Pädagogische Vorträge etc. S. 77 ff. und S. 99 ff.; vgl. ferner Rein, Pädagogik im Grundriss S. 95 ff. und Ziller a. a. O. § 17 und § 22. Um ein praktisches Beispiel für die Durchführung der Konzentrationsidee zu nennen, sei verwiesen auf das dritte Heft des Jenaer pädagogischen Universitäts-Seminars (ed. Rein. Langensalza 1891), worin anhangsweise 8 Konzentrations-Tabellen für den Unterricht in Quinta und Quarta enthalten sind.

beschleunige oder blofs ihm entgegenstehende Hindernisse beseitige und so ihm die Bahn freimache und den Weg ebne.

Der bequemeren Orientierung wegen geben wir hier noch folgendes zusammenfassende Schema:

Kulturelle Erziehung.

Kulturgeschichte auf dem Hintergrunde der Staaten- und Völkergeschichte und auf dem Untergrunde der »besonderen Erdkunde«.

Intellektuelle Bildung.	Aesthetische Bil- dung.	Ethisch-reli- giöse Bildung.
Mathematik, Natur- wissenschaften, Allgemeine Erd- kunde, Sprachen.	Zeichnen und Model- lieren, Musik, Tanz und gymnastische Übungen. Littera- rischer Unterricht (vor- bereitend: Lesen und Schreiben).	Moral-Unterricht.

S c h l u s s.

Die ideelle Ethik steckt der Pädagogik das Ziel, auf welches sie lossteuern soll; indem sie aber über sich hinausweist, auf die spekulative Philosophie, wird sie für die Pädagogik die Veranlassung, auch mit dieser sich in Verbindung zu setzen.

Wir haben gesehen, daß die evolutionistische Ethik dem Erzieher die Aufgabe stellt, den Zögling zum Kulturkämpfer heranzubilden. Wie sie uns unmittelbar, den Kulturfortschritt zum obersten Moralprinzip erhebend, die Kultur als selbstwertig betrachtend, vor die Frage stellte: für wen ist die Kultur da? so entsteht für den Erzieher die Frage: warum soll ich den Zögling zum Kulturkämpfer, zur Teilnahme an der Kulturarbeit der Menschheit erziehen? Glücklicher wird die Menschheit nicht durch den Kulturfortschritt; Glück ist nur ein Nebenerfolg, nicht die Hauptsache, wer fragt darnach, wenn es sich um die Fortentwicklung der Kultur handelt! Aber welchen Zweck hat diese dann? Wofür sollen wir ringen und kämpfen, wofür Opfer bringen — wenn wir selbst schliesslich leer ausgehen? Sollen wir uns an dem Gefühle der Befriedigung genügen lassen, welches strenger Pflichterfüllung freilich folgt, von ihr unzertrennlich ist wie der Schatten von dem Gegenstande, der ihn wirft? Wir werden es wohl thun müssen, und Ursache, uns darüber zu beklagen, haben wir gar nicht. Enttäuscht kann sich nur fühlen, beklagen darüber, daß das Leben ihm nicht gehalten, was es ihm versprach, sich für einen Geäfften und Betrogenen ansehen kann nur derjenige, welcher infolge einer verkehrten, auf äusseren Schein gerichteten, auf eudämonistischer Grundlage beruhenden Erziehung in der falschen Voraussetzung ins Leben trat, daß er »sein Glück machen« müsse, daß dies das Ziel all seines Strebens sei. Aus dem Gesagten aber folgt keineswegs, daß

die Erziehung, wie die Pessimisten wollen,¹⁾ aus dem Wörterbuche des Zöglings das Wort »Glück« ganz ausmerzen, daß sie dem Zögling die Wahrheit (!) einprägen soll, daß es überhaupt so etwas wie Glück gar nicht giebt; nichts wäre thörichter und verkehrter als dies — und nichts unwahrer! Darauf soll dagegen die Erziehung hinwirken, daß der Zögling der Pflichterfüllung Lohn nicht außer, sondern in sich suchen, daß er das Glück als das, was es ist, als Nebenerfolg pflichtmäßigen Handelns betrachten lernen soll. Dahin führe sie ihn, daß er es lächerlich, daß er es abgeschmacket finde, immer und überall die auftretenden Lust- und Unlustgefühle zu addieren, die Summen alsdann von einander zu subtrahieren, um zu sehen, wie die Rechnung steht, ob das eine oder das andere überwiegt. Als ob überhaupt hierbei eine genaue Rechnung möglich wäre! als ob überhaupt ein sicheres und allzeit konstantes Resultat erzielt werden könnte! Auch ist zu bedenken, daß die verschiedenen Lust- und Unlust-Gefühle nicht bloß intensiv, sondern auch qualitativ von einander verschieden sind, ein Umstand, der, meist übersehen, die Summation der Lustgefühle einer-, der Unlustgefühle andererseits natürlich ungemein erschwert, ein reinliches Resultat auf beiden Seiten ganz unmöglich macht.²⁾

Überlassen wir es getrost den Pessimisten, diesen »Pietisten der modernen Welt, mit dem ewigen Pulsfühlen an ihren eigenen Empfindungen und Glückgefühlen«, Glück und Unglück, Lust und Unlust so ängstlich und peinlich abzuwägen und zu messen — weit werden sie damit nicht kommen.³⁾ Bedenken wir, daß es nicht durchaus notwendig ist, daß wir glücklich, wohl aber, daß wir sittlich sind!

Die Erziehung soll also nicht das Glück als etwas Illusorisches, nie Erreichbares hinstellen, sondern sie soll, den Glücksbegriff läuternd, dem Zögling, den Weg zu den Quellen zeigen, aus denen er ein hohes und edles Glück gewinnen kann, nicht als etwas, das er notwendig und unbedingt erlangen müßte,

¹⁾ Vgl. z. B. E. von Hartmann, Kann der Pessimismus erziehlich wirken? in Reins Pädagog Studien. N. F. XI. Jahrg. (Dresden 1890). S. 123 ff., namentlich S. 146 ff. —

²⁾ Über den Qualitäts-Unterschied der Gefühle vgl. Ziehen a. a. O. S. 125 ff. Vgl. auch des Verfassers Abhandlung: »Die pädagogische Bewegung der Gegenwart und die Schule der Zukunft« — in »die Lehrerin«. X. Jahrg. Heft 10.

³⁾ Erinnerst sei dabei hier an folgende Verse Goethes, mit denen er die »Grillenfänger« bedenkt:

»Fürchtet hinter diesen Launen,
Diesem ausstaffierten Schmerz,
Diesen trüben Augenbraunen —
Leerheit oder schlechtes Herz.«

sondern als etwas, das gleichsam nur eine anmutige Randverzierung für sein Leben sei.

Nehmen wir jedoch nach dieser Abschweifung unseren Hauptgedanken wieder auf. Welchen Zweck hat die Kultur, verfolgt die Kulturentwicklung, wenn nicht den der Beglückung des Menschengeschlechts? Wir haben schon früher die einzig mögliche Antwort auf diese Frage gegeben. Nicht der Menschheit als solcher, sondern dem, was ihr innerstes Wesen ausmacht, dem immanenten Weltprinzip, dem Absoluten selbst dienen Kultur und Kulturentwicklung. Das Absolute strebt durch den Weltentwicklungsprozess zur Harmonie der geistigen und der materiellen Kräfte, deren Urquell und einheitliche Zusammenfassung es ist, d. h. zur stabilen Gleichgewichtslage beider. Der Kulturprozess ist der Emanzipationsprozess der ideellen von der Oberherrschaft der materiellen Kräfte; sein letztes, absolutes Ziel ist die Gleichstellung beider.

Der gemeinsame Ursprung der geistigen und materiellen Kräfte schließt jede absolute Heterogenität des Geistigen und Materiellen aus. Eine nähere Wesensbestimmung des Absoluten aber erscheint unmöglich. Geistreiche Versuche, eine solche zu geben, haben in neuerer Zeit vor allem Jakob Frohschammer und Eduard von Hartmann gemacht. Der erstere setzt als Wesen der allem Seienden zu Grunde liegenden Substanz die Phantasie, indem er dieselbe auffasst als die bildende, schöpferische geistig-sinnliche und sinnlich-geistige Macht, die sich nach immanenten Gesetzen zu den verschiedenen Gebilden des Seienden gestaltet (vgl. Die Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses. München 1877). Hartmann betrachtet bekanntlich als das Urprinzip der Welt das »Unbewusste«, worunter er die einheitliche Zusammenfassung von Vorstellung und Wille versteht (vgl. Philosophie des Unbewussten, 10. erw. Auflage. Leipzig 1891). So geistreich alle diese Versuche nun auch sein mögen, auf mehr als auf den Namen mehr oder weniger erhabener Dichtungen können sie keinen Anspruch erheben. Nur soviel läßt sich, wie schon gesagt, bestimmen, daß das Absolute ein in der Entwicklung begriffenes, also ein nicht schon vollkommenes, sondern erst Vollkommenheit erstrebendes Prinzip ist. Durch diese Annahme gewinnen Sätze wie die: Alles Seiende ist vernünftig, alles Seiende ist sittlich — erst die rechte Beleuchtung und rechte Würdigung.

Die angegebenen Gesichtspunkte hat die Pädagogik als die höchsten bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes stets im Auge zu behalten. Es gilt, im Zögling den Gedanken zu entzünden, daß er im Dienst des Absoluten selbst dereinst stehe, wenn er an der Kulturarbeit des Menschen-

geschlechts sich beteiligt: er soll die Einsicht gewinnen, daß er für die Ewigkeit zu wirken berufen ist. So gewinnt er für die Schätzung alles menschlichen Wirkens und Schaffens den einzig richtigen und sicheren Maßstab, und mit Begeisterung wird er nun erst den großen Genien der Menschheit, die ihn die Kulturgeschichte kennen gelehrt, mit deren Leben und Thaten sie ihn vertraut gemacht, nachzueifern bestrebt sein, indem Longfellows Wort erst jetzt auf ihn seine volle Anwendung finden kann, nachdem er jener Thun *sub specie aeternitatis* betrachten und so erst ganz begreifen gelernt, das Wort nämlich:

*»Lives of great men all remind us
We can make our lives sublime.«*

Bergemann, Paul,

Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik

Wiesbaden 1894

Paed.th. 6451-5/7,1/6

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900781-0